

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Μεταπτυχιακή εργασία**

**Α΄ Κύκλος Μεταπτυχιακών Σπουδών**

*Η Συμβολή του Σχολείου Σωκράτης στη Διαμόρφωση της Ταυτότητας και της Ακαδημαϊκής-  
Επαγγελματικής Εξέλιξης των Αποφοίτων του*

**Θεοφανώ Γεωργίου**  
**A.M. 179**

**Τριμελή Επιτροπή: Μιχάλης Δαμανάκης (επιβλέπων)**  
**Πέλλα Καλογιαννάκη**  
**Αντώνιος Χουρδάκης**

**Ρέθυμνο 2007**

## ΑΦΙΕΡΩΜΑ ΤΙΜΗΣ

Αφιερώνω την εργασία αυτή, με αγάπη και ευγνωμοσύνη στους προγόνους μου, πρόσφυγες όλοι από διαφορετικές γωνιές του αλύτρωτου ελληνισμού, Πόντος, Άδανα Μικράς Ασίας, κατεχόμενη Κύπρος. Και στους γονείς μου, τους οποίους η προσφυγιά οδήγησε και κράτησε στην ξενιτιά.

Υπήρξα μάρτυρας της άοκνης και συνεχούς προσπάθειας και των θυσιών τους να προσφέρουν κάθε δυνατή ευκαιρία στα παιδιά τους να έχουν ελληνική παιδεία και βιώματα ελληνικότητας.

## Φως

(Αφιέρωμα στον Έλληνα Δάσκαλο της Διασποράς)

Είσαι εσύ  
Φως  
«επί την λυχνίαν»  
που φέγγει τριγύρω  
ανέσπερος.

Στο απέραντο πέλαγος  
πολιτειών μακρινών  
μεγάλα καράβια  
τσακίζονται στην τραμουντάνα,  
τα βυθίζει  
η θαλασσοταραχή.

Μα τα μικρά τρεχαντήρια  
κι οι σκούνες  
που φτάνουν απ'το Νοτιά,  
βρίσκουν απάνεμη γωνιά  
κι αράζουν όμορφα  
γιατί είσαι εσύ  
Φάρος  
που σκορπά  
τα σκοτάδια.

Με το χέρι ακουμπισμένο  
στο ιερό βιβλίο,  
σπέρνεις μέχρι τους Πόλους  
τη λαλιά  
που έφτασε ως τον Ινδό.

Εσύ ρίχνεις τροφή  
στα χελιδόνια της Οικουμένης  
και μαστορεύεις  
στις άκρες της γης  
τους νέους Τσακάλωφ  
και τους Σκουφάδες του Γένους  
για καινούριους αγώνες  
σ'αετόβουνα ειρηνικά.

Βαλεντίνη Πετράκη-Αναστασίου

Μόντρεαλ, Οκτώβρης 1989

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου και την εκτίμησή μου στον καθηγητή μου, Δρ. Μιχάλη Δαμανάκη για την μεγάλη βοήθεια που μου πρόσφερε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης, για την εισήγηση του θέματος και για όλη την καθοδήγηση που μου πρόσφερε για την διεξαγωγή της ερευνητικής αυτής εργασίας. Τον ευχαριστώ ιδιαίτερα, γιατί με δική του πρωτοβουλία και στήριξη εξασφάλισα τη θέση για συμμετοχή στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οφείλω επίσης να τον ευχαριστήσω για την ευκαιρία που μου πρόσφερε να σπουδάσω στην Ελλάδα.

Εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στους αγαπημένους μου γονείς Γιώργο και Χριστίνα καθώς και στα αδέρφια μου Μιχάλη, Σάββα, Νίκο, Άγγελο, Ελένη και Pierre για την απεριόριστη στήριξη και ενθάρρυνση που μου πρόσφεραν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου αυτών.

Ευχαριστώ θερμά όλους του Έλληνες του Μόντρεαλ που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα μου και μου έδωσαν συνέντευξη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζω στην οικογένεια Οικονομίδη που με οδήγησε στην εξεύρεση του δείγματος της έρευνάς μου. Θα ήταν παράληψη να μην ευχαριστήσω την Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ για τις διευκολύνσεις που μου πρόσφερε και όλους τους πρώην και παρόντες συνεργάτες και υποστηρικτές του σχολείου Σωκράτης.

Εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης για την υποτροφία που μου πρόσφερε και συνέτεινε με τον τρόπο αυτό στο να γίνουν εφικτές οι σπουδές αυτές.

Θερμές ευχαριστίες στους καθηγητές μου και επόπτες, Πέλλα Καλογιαννάκη και Αντώνη Χουρδάκη.

Ευχαριστώ επίσης την Ιορδάνα Δούκη για την βοήθεια που μου πρόσφερε στην επιμέλεια του κειμένου και τον Βασίλη Μπουρμπούνη για την βοήθεια και υποστήριξη του.

Τελευταίες στη σειρά αλλά όχι στη σημασία, είναι οι ευχαριστίες που θέλω να εκφράσω στη θεία μου, Βαλεντίνη Πετράκη-Αναστασίου, για την καθοδήγηση και υποστήριξη που μου πρόσφερε κατά τη συγγραφή της εργασίας αυτής.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να γίνει μια πρώτη προσέγγιση / μελέτη της συμβολής του ημερήσιου τρίγωνου ελληνικού σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ακαδημαϊκής-επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων του. Έγινε μια προσπάθεια να φωτιστούν τα σημεία και οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι συμβάλλουν και εξηγούν το φαινόμενο της διαμόρφωσης της ταυτότητας και της μετέπειτα ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων του.

Ακολουθήθηκε ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα και χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη σε δείγμα δώδεκα ατόμων – αποφοίτων του σχολείου Σωκράτης. Τα απομαγνητοφωνημένα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου με βάση συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια επιρροή του σχολείου Σωκράτης στη δόμηση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας των μαθητών του. Επιπλέον, αναδεικνύεται ένα «εργασιακό ήθος» και μια «ταυτότητα του Σωκράτη», στοιχεία τα οποία φαίνεται να ασκούν μακροχρόνια επίδραση στους αποφοίτους του και τα οποία δείχνουν να συμβάλλουν στη θετική κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων οδηγεί στο βασικό συμπέρασμα ότι η θετική συμβολή του σχολείου Σωκράτης στην επιτυχημένη ένταξη και πορεία των αποφοίτων του στην καναδική κοινωνία βασίζεται στον συνδυασμό της δόμησης της ελληνοκαναδικής ταυτότητάς τους σε ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από ταυτοτικές συγκρούσεις και της ισχυρής ακαδημαϊκής βάσης που πρόσφερε σε αυτούς.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΩΚΡΑΤΗ .....	9
I- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ .....	9
1. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ» .....	9
2. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ» .....	11
II- Η ΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ.....	13
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	13
2. ΓΕΝΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ .....	13
2.1 Το ψυχοκοινωνικό μοντέλο ανάπτυξης προσωπικότητας .....	13
2.2 Η θεωρία της αλληλεπίδρασης .....	14
2.3 Συστημικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις.....	16
2.4 Άτομο και κοινωνία: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση.....	17
3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ «ΕΑΥΤΟΥ» ΚΑΙ ΤΗΣ «ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ» .....	19
4. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΑΣ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ .....	20
5. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ .....	21
5.1 Προσωπική ταυτότητα.....	21
5.2 Κοινωνική ταυτότητα.....	23
5.3 Η σχέση μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας.....	25
6. ΟΜΑΔΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ .....	25
III- Η ΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ .....	28
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	28
2. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ «ΕΘΝΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ» ΚΑΙ «ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ» .....	28
3. Η ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ .....	30
4. Η ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ .....	32
5. ΤΟΠΟΙ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΟΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ .....	33
6. ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ .....	36
6.1 Εκφάνσεις εθνοπολιτισμικής ταυτότητας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα.....	36
6.2 Εκφάνσεις της ελληνικότητας.....	40
IV- Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	42
1. Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ .....	42
2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΘΝΟΤΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ .....	43
V- ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....	47
1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ .....	47
2. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ .....	51
2.1 Τα παιδιά των μεταναστών στα σχολεία της χώρας υποδοχής .....	51
2.2 Τα εθνοτικά σχολεία .....	55
3. ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΡΧΙΑ ΤΟΥ ΚΕΜΠΕΚ .....	61
3.1 Λίγα λόγια για την επαρχία του Κεμπέκ.....	61
3.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα του Κεμπέκ .....	62
3.3 Ιστορικό-πολιτική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες στο Κεμπέκ .....	63
VI- Ο ΚΑΝΑΔΑΣ, ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΧΩΡΑ.....	70
1. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ .....	70
1.1 Πληθυσμιακή σύνθεση του Καναδά.....	70
1.2 Η μετανάστευση στον Καναδά.....	71
1.3 Ο πλουραλιστικός χαρακτήρας του Καναδά .....	71
2. ΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΤΟΥ ΚΑΝΑΔΑ .....	73
2.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	73
2.2 Η οργάνωση των παροικιών και των Ελληνικών Κοινοτήτων.....	74
2.3 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση .....	76
2.4 Μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματική αποκατάσταση .....	77
2.5 Ενσωμάτωση στην καναδική κοινωνία και το μέλλον των Ελλήνων.....	78
2.6 Η «Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ».....	80
3. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΩΚΡΑΤΗΣ .....	81

3.1 Ίδρυση και ιστορική εξέλιξη του σχολείου.....	81
3.2 Προηγούμενες έρευνες σχετικά με το σχολείο Σωκράτης.....	87
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – Η ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>90</b>
<b>VII- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>90</b>
1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	90
2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	91
2.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	92
3. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	93
4. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ.....	93
5. ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	94
5.1 Βιογραφικά και περιγραφικά στοιχεία των υποκειμένων.....	96
6. ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	98
7. ΠΗΓΕΣ ΑΝΤΑΝΗΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΟΥ.....	99
7.1 Η συνέντευξη.....	99
7.2 Πηγές άντλησης συμπληρωματικού υλικού.....	100
8. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	100
9. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ.....	102
9.1 Εγκυρότητα έρευνας.....	102
9.2 Αξιοπιστία έρευνας.....	103
10. ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ.....	104
11. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	105
<b>VIII- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>107</b>
1. ΔΟΜΗΣΗ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ.....	107
1.1 Στοιχεία αυτοπροσδιορισμού.....	107
1.2 Περιγραφή και εξωτερίκευση στοιχείων ελληνικότητας.....	109
1.3 Διαχείριση διπολιτισμικής κληρονομιάς / ταυτότητας.....	114
1.4. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.....	122
1.5 Συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας.....	125
1.6. Σημαντικοί παράγοντες για τη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στον Καναδά.....	135
2. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ.....	148
2.1 Ρόλος γονιών στην ακαδημαϊκή εξέλιξη.....	148
2.2 Ρόλος δασκάλων και ακαδημαϊκό περιεχόμενο.....	153
2.3 Δεξιότητες (κοινωνικές - ακαδημαϊκές) αποκτηθείσες στο σχολείο.....	159
3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ.....	180
3.1 Επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες ένταξης.....	180
3.2 Επάγγελμα και σχέση με την ελληνική παροικία / ΕΚΜ / ελληνική ταυτότητα.....	183
3.3 Μακροπρόθεσμη (lifelong) συνεισφορά του σχολείου Σωκράτης.....	186
<b>ΙΧ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>190</b>
1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ (ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ).....	190
2. ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....	221
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>223</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>235</b>

## Εισαγωγή

Η παρουσία των Ελλήνων στον Καναδά πηγαίνει αρκετά πίσω στον χρόνο. Οι πρώτες επίσημες αναφορές της ελληνικής παρουσίας εμφανίζονται γύρω στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Από εκείνη την πρώτη μικρή ομάδα και από την συνεχόμενη μετανάστευση Ελλήνων κυρίως κατά τις αρχές και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, έχουμε τη διαμόρφωση της σημερινής ελληνικής κοινότητας η οποία προβάλλει μια ιδιαίτερα δραστήρια και ενεργή εικόνα των Ελλήνων του Καναδά.

Ένα μεγάλο μέρος του ελληνισμού που ζει στη πόλη του Μόντρεαλ στον Καναδά έχει οργανωθεί γύρω από την Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ (ΕΚΜ), δημιουργήματα των πρώτων Ελλήνων μεταναστών στη περιοχή στις αρχές του 20ού αιώνα.

Σύμφωνα με τις υπάρχουσες πηγές, η Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ ιδρύθηκε το 1906 και ήταν η πρώτη ελληνική κοινότητα στον Καναδά (Μπόμπας, 1989, σελ. 1). Αν και παρέχει πληθώρα υπηρεσιών στην ελληνική παροικία (εκκλησίες, κοινοτικά κέντρα, κοινωνικές υπηρεσίες, πολιτιστικό ίδρυμα, ελληνική βιβλιοθήκη, κέντρο ελληνικών σπουδών, στέγη ηλικιωμένων, κ.λπ.) ίσως η μεγαλύτερη της συμβολή είναι η καθημερινή ελληνόγλωσση εκπαίδευση και εν γένει η ελληνική παιδεία που προσφέρει στα ελληνοκαναδεζόπουλα μέσω των τεσσάρων παραρτημάτων του ημι-ιδιωτικού ημερήσιου τρίγλωσσου δημοτικού σχολείου Σωκράτης. Ο Σωκράτης ιδρύθηκε, αφού απέκτησε νομική υπόσταση από την Εθνοσυνέλευση του Κεμπέκ στις 24 Μαρτίου του 1926 (ό.π., σελ. 4). Από το 1932 και μετά, έχοντας αναδιοργανώσει τον τρόπο λειτουργίας του, ο Σωκράτης δέχεται μαθητές *ελληνικής καταγωγής*, εξασφαλίζοντας τους μια πλήρη τρίγλωσση εκπαίδευση στη γαλλική, ελληνική και αγγλική γλώσσα (ό.π., σελ. 5).

Αν και οι έρευνες γύρω από το σχολείο αυτό είναι ελάχιστες, η συνεισφορά του στον ελληνισμό του Μόντρεαλ εδώ και 82 χρόνια είναι εμφανέστατη. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται σε μια πιο συστηματική εξερεύνηση της συνεισφοράς του, σχετικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών του και την συμβολή του στην μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων του.

Τα κεφάλαια I-III αναφέρονται στις προϋπάρχουσες έρευνες και σημαντικότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν για να περιγραφούν, να αναλυθούν και να εξηγηθούν τα θέματα της κοινωνικής ένταξης, της κοινωνικοποίησης του ατόμου και της διαμόρφωσης της ταυτότητας τόσο γενικότερα όσο και ειδικότερα της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.



Στο κεφάλαιο IV επιχειρείται η περιγραφή και ανάλυση της οικογένειας ως κοινωνικοποιητικού φορέα και ακολουθεί μια βαθύτερη ανάλυση των ιδιαιτεροτήτων της οικογένειας που είναι μέλος μιας εθνοτικής ομάδας σε μια χώρα υποδοχής.

Στο κεφάλαιο V εστιάζεται η περιγραφή και ανάλυση του σχολείου ως κοινωνικοποιητικού φορέα. Δίδεται ιδιαίτερη σημασία στις εμπειρίες των παιδιών που είναι μέλη εθνοτικών ομάδων σε μια χώρα υποδοχής και στους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Γίνεται επίσης γενική αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της επαρχίας του Κεμπέκ (του Καναδά) και στην ιστορικο-πολιτική εξέλιξη της εκπαιδευτικής του πολιτικής για τους μετανάστες.

Στο κεφάλαιο VI επιχειρείται μια γενικότερη περιγραφή της εικόνας του Καναδά ως μεταναστευτική χώρα, και ακολουθεί μια παρουσίαση της θέσης των Ελλήνων του Καναδά και ειδικότερα, αυτών του Μόντρεαλ. Το θεωρητικό μέρος κλείνει με μια εκτενή παρουσίαση και περιγραφή του σχολείου Σωκράτης και της ερευνητικής δουλειάς που έχει καταγραφεί ως σήμερα γύρω από αυτό.

Στο κεφάλαιο VII αναπτύσσεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της μελέτης, και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

Στα κεφάλαια VIII-IX παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και τα συμπεράσματα. Η παρουσίαση του περιεχομένου των κεφαλαίων αυτών γίνεται ανά κατηγορία έρευνας ώστε να είναι πιο ευδιάκριτα.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – Το πλαίσιο λειτουργίας του Σωκράτη

### **I- Κοινωνική Ένταξη και Κοινωνικοποίηση**

#### **1. Προσδιορισμός της έννοιας «κοινωνική ένταξη»**

Από τη φύση του, ο άνθρωπος έχει μια έμφυτη κλίση προς τους άλλους ανθρώπους. Έχει ανάγκη να ανήκει κάπου, να είναι ενταγμένος σε κάποια ομάδα. Ωστόσο, βασική και σημαντικότερη προϋπόθεση για τη συμμετοχή του σε μια κοινωνία είναι η μάθηση και αποδοχή των ρόλων, των κανόνων και των αξιών της, δηλαδή το πέρασμα μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής ένταξης.

Εν τούτοις, ο όρος κοινωνική ένταξη αναφέρεται στη δημιουργία της κοινωνικής συμπεριφοράς και στην ενσωμάτωση του ανθρώπου σε διάφορες ομάδες. Διεξάγεται μέσω μιας διαδικασίας κατά την οποία τα άτομα παραλαμβάνουν κανόνες και αξίες που μαθαίνουν μέσω των αλληλεπιδράσεων τους με κοινωνικούς εταίρους (Fend, 1989, σελ.44). Αφετηριακό σημείο αποτελεί το γεγονός ότι 1) είναι απαραίτητο ο κάθε άνθρωπος να μάθει τους κανόνες συμπεριφοράς, διότι αυτοί κατευθύνουν τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους, και 2) προς τον σκοπό αυτό, είναι αναγκαίο να προκύψει μια διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος να μαθαίνει να συμπεριφέρεται σύμφωνα με αυτούς τους κανόνες.

Με τη στενότερη έννοια του όρου, η κοινωνική ένταξη αναφέρεται στις πρακτικές ανατροφής του παιδιού, δηλαδή στους κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς των προσώπων μέσω των οποίων το παιδί επηρεάζεται προς μια κατεύθυνση που θεωρείται θετική, μαθαίνοντας να συμπεριφέρεται σύμφωνα με την ηθική τάξη της κοινωνίας. Η διαδικασία αυτή, για την οποία γίνεται εκτενέστερη αναφορά στην επόμενη ενότητα, μπορεί να οριοθετηθεί ως κοινωνικοποίηση, εκπαίδευση, ή και αγωγή του ατόμου (Fend, 1989, σελ.57). Σε κάθε περίπτωση, βασίζεται σε προκαθορισμένους κανόνες και κατευθύνεται από τις βασικές αξίες της κοινωνίας. Διεξάγεται μέσα από σκόπιμα και προγραμματισμένα μέτρα τα οποία λαμβάνουν οι ενήλικες στην προσπάθεια να καθοδηγήσουν το παιδί και να το βοηθήσουν να αποκτήσει ικανότητες αλληλεπίδρασης και κοινωνικά αποδεκτής και επιθυμητής συμπεριφοράς (ό.π., σελ.38).

Με την ευρύτερη έννοια του όρου, η κοινωνική ένταξη αναφέρεται στον «εκπολιτισμό», όπου ο άνθρωπος μαθαίνει τον πολιτισμό της κοινωνίας του, δηλαδή όλους τους παράγοντες του κοινωνικοπολιτιστικού του περιβάλλοντος οι οποίοι συντελούν στη δημιουργία της προσωπικότητας του (Fend, 1989, σελ.37). Στους παράγοντες αυτούς συμπεριλαμβάνονται η μάθηση της γλώσσας, των πολιτισμικών προτύπων, των αξιολογικών

συστημάτων, του συστήματος των κανόνων και της ηθικής, της ιδιαίτερης πολιτιστικής σκέψης, των θρησκευτικών συνηθειών και των ηθών και εθίμων.

Η γένεση και εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου σχετίζεται άμεσα με τον εκπολιτισμό. Καθώς το άτομο ωριμάζει, η διαδικασία του εκπολιτισμού ενεργοποιείται, συσσωρεύοντας γνώση, σύμφωνα με τις εκάστοτε εμπειρίες του μέσα στον πολιτισμό όπου ζει και μεγαλώνει. Έτσι, το άτομο μεταβάλλεται ταυτόχρονα οργανικά και μαθησιακά. Οι δύο αυτοί τρόποι μεταβολής, ωρίμανση και μάθηση ή εκπολιτισμός, καθώς και οι αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις τους, οδηγούν στη διαδικασία της γένεσης της προσωπικότητας η οποία μπορεί να καθοριστεί ως μια σταθερή διάρθρωση των συμπεριφορών ενός ατόμου (Fend, 1989, σελ.50,61).

Ο αλφαριθμητισμός, καθώς επηρεάζει με αναρίθμητους τρόπους την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής ένταξης. Συνδέεται συχνά με την πρόοδο, τον πολιτισμό, την κοινωνική κινητικότητα και την οικονομική προαγωγή (Baker, 2001, σελ.438). Πέρα από τις παρατηρήσιμες δεξιότητες του αλφαριθμητισμού (ανάγνωση, γραφή), υπάρχει και μια πιο συγκεκριμένη δραστηριότητα επεξεργασίας πληροφοριών που εξασφαλίζει την πολιτισμοποίηση, ο πολιτισμικός αλφαριθμητισμός, ο οποίος διευκολύνει άμεσα την κοινωνική ένταξη των ατόμων (ό.π., σελ.450). Ένας από τους σημαντικότερους χώρους όπου λαμβάνει χώρα ο πολιτισμικός αλφαριθμητισμός είναι το σχολείο, το οποίο αποτελεί κύριο κοινωνικοποιητικό σταθμό στην εξέλιξη ενός ατόμου. Όπως είναι γνωστό, στις σύγχρονες κοινωνίες η εκπαιδευτική επιτυχία διευκολύνει το άτομο στο να έχει μια πετυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία. Με τη σειρά της, μια πετυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία ανοίγει το δρόμο, μέσω της αύξησης του εισοδήματος, του γοήτρου, της επιρροής και της ευημερίας στην κοινωνική κινητικότητα (Anderson και Gibson, 1980, σελ.14).

Σε μεταναστευτικές χώρες όπως ο Καναδάς, ο προβληματισμός σχετικά με το αν η εθνική καταγωγή είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας στην ανοδική κινητικότητα των εθνοτικών ομάδων ήταν και είναι στο επίκεντρο πολλών ερευνών. Στην περίπτωση του Καναδά, αν και οι παλαιότερες έρευνες τείνουν να δείχνουν το αντίθετο, ιδιαίτερα μετά το ψήφισμα του νόμου περί πολυπολιτισμικότητας το 1971, όπου οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές στρέφονται περισσότερο προς την ισότητα όσον αφορά τις ευκαιρίες για εκπαίδευση και επαγγελματική κινητικότητα, οι νεότερες έρευνες δείχνουν ότι όλο και περισσότερο, η επίδραση της εθνικής καταγωγής στην πορεία της ανοδικής κινητικότητας των μελών των εθνοτικών ομάδων έχει ελαττωθεί (Liam και Mathews, 1998, σελ.475).

## 2. Προσδιορισμός της έννοιας «κοινωνικοποίηση»

Βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εμπειρίας είναι ο θεμελιακά διαλογικός χαρακτήρας της (Taylor, 1994, σελ.49). Ως ον κοινωνικό, η βιογραφία ενός ατόμου αποτελείται από την ιστορία των σχέσεών του με τους άλλους. Όπως αναφέρει ο Taylor (σελ.50), ο άνθρωπος δεν είναι αυτοδίδακτος, δεν αυτο-κοινωνικοποιείται. Αντιθέτως, η κοινωνικοποίηση είναι μια δυναμική και δια βίου διαδικασία η οποία συντελείται στα πλαίσια διαδικασιών αλληλεπίδρασης και ταύτισης, μέσω των οποίων το άτομο αποκτά προσωπικότητα και πνευματική υπόσταση (Μίμης, 1983, σελ.34). Εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό από την εκμάθηση και τον ενστερνισμό των ορίων ανοχής που επιβάλλονται σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις και των κατάλληλων αντιδράσεων σε αυτές (Rose, 1979, σελ.viii). Στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής, τα άτομα εξακολουθούν να αλλάζουν καθώς συναντούν νέους «άλλους» και νέες καταστάσεις, καθώς μαθαίνουν να παίζουν καινούργιους ρόλους, και καθώς συνειδητοποιούν καινούργια πράγματα για τον εαυτό τους, για τη θέση τους στην κοινωνία και για τις σχέσεις τους με τους άλλους.

Όπως είναι γνωστό, οι τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της εξέλιξης του παιδιού χαρακτηρίζονται από τη λεγόμενη διαμάχη «Φύση έναντι Ανατροφής» («nature vs. nurture»), όπου κάποιοι υποστηρίζουν ότι η εξέλιξη ενός παιδιού είναι αποτέλεσμα της γενετικής του σύνθεσης ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι αυτή η άποψη είναι περιοριστική καθώς σημαντικό ρόλο παίζουν οι περιβαλλοντικές επιρροές στην εξέλιξη του (Bukatko και Daehler, 1998, σελ.5). Η παρούσα έρευνα βασίζεται στην άποψη ότι για να γίνει πιο κατανοητή η κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού, πρέπει να αναλύσει κανείς εκτός από το ίδιο το άτομο, διάφορους παράγοντες όπως την οικογένεια, το σχολείο, την παροικία και την ευρύτερη κοινωνία (Δαμανάκης, 2001, σελ.17). Επομένως, στην έννοια της κοινωνικοποίησης συμπεριλαμβάνονται διαδικασίες εκπαίδευσης και ατομικής εξέλιξης μέσα από ένα πρίσμα ταυτόχρονης αλληλεπίδρασης με το ίδιο το άτομο και κοινωνικής μεσολάβησης (Hurrelmann, 1988, σελ.2).

Στην ευρύτερη του έννοια ο όρος «κοινωνικοποίηση» μπορεί να γίνει αντιληπτός ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει συγχρόνως την ένταξη στο κοινωνικό σύνολο και την εξατομίκευση του ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, στις κοινωνικές επιστήμες, η έννοια της «κοινωνικοποίησης» οριοθετείται ως η διαδικασία εξέλιξης της ταυτότητας του ατόμου στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης του με το υλικό και κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Δαμανάκης, 2001, σελ.17). Πρώτος και βασικότερος κοινωνικοποιητικός παράγοντας είναι η οικογένεια, η οποία πρώτη, στα πλαίσια της σχέσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, μεταδίδει στα παιδιά πολιτισμικά στοιχεία (αξίες, κανόνες, τρόπους συμπεριφοράς) και αποτελεί

συνδετικό κρίκο μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας, ενώ παίζει μεσολαβητικό ρόλο στις μεταξύ τους σχέσεις (Τσαρδάκης, 1984, σελ.35). Η δεύτερη φάση της κοινωνικοποίησης του παιδιού ανοίγει με την ένταξή του στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Τσαρδάκη (σελ.89), το σχολείο είναι ένα κοινωνικό υπο-σύστημα ενσωματωμένο μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, όπου μεταδίδονται στους μαθητές αξίες, κανόνες και τρόποι συμπεριφοράς του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος. Η ποιότητα της κοινωνικής ένταξης του παιδιού επηρεάζεται σημαντικά και από τους δυο αυτούς κοινωνικοποιητικούς παράγοντες.

## **II- Η Δόμηση της Ταυτότητας**

### **1. Εισαγωγή**

Η ταυτότητα αναφέρεται στο θέμα του «ανήκειν», στα κοινά χαρακτηριστικά που μοιράζεται κανείς με άλλα άτομα και σε εκείνα που τον διαφοροποιούν από αυτά. Η ταυτότητα, στην ουσία, εφοδιάζει κάθε άτομο με μια προσωπική θέση μέσα στον κόσμο, με τον πυρήνα της προσωπικότητάς του, ενώ ταυτόχρονα είναι ο συνδετικός κρίκος που το συνδέει με την κοινωνία. Κάθε άτομο χαρακτηρίζεται από μια πληθώρα ταυτοτήτων, οι οποίες πηγάζουν από τους διάφορους ρόλους που καλείται να εκτελέσει. Το γεγονός αυτό αποτελεί και την αιτία που πολλές φορές δύο ή περισσότερες αντιφατικές ταυτότητες ενός ατόμου συγκρούονται και αντιμάχονται για να υπερισχύσει η μια. Συνεπώς, η μελέτη και βαθύτερη ανάλυση της δόμησης της ταυτότητας είναι αναγκαία για την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και συμπεριφοράς καθώς αποτελεί σημαντικό άξονα στην κατεύθυνση της εξέλιξης του ανθρώπου.

Ωστόσο, η αφθονία των κατηγοριακών ταξινομήσεων του όρου «ταυτότητα» προσφέρει ένα ευρύ πεδίο επεξεργασίας και εξερευνησεώς του. Χαρακτηριστικό στοιχείο της μελέτης για τη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι το γεγονός ότι προσεγγίζεται, κατανοείται και καθορίζεται διαφορετικά από τους διάφορους κλάδους των κοινωνικών επιστημών. Προκειμένου να επιτευχθεί μια πληρέστερη κατανόηση της διαδικασίας γένεσης και εξέλιξης της ταυτότητας στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, είναι απαραίτητο να μελετηθούν τα διάφορα ψυχοκοινωνιολογικά θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί, στα πλαίσια των οποίων εξετάζονται οι κοινωνικοποιητικές λειτουργίες οι οποίες κατευθύνουν την ταυτοτική εξέλιξη. Παρακάτω ακολουθεί μια σύντομη αναφορά σε μερικά από αυτά.

### **2. Γενικές θεωρητικές προσεγγίσεις στη δόμηση της ταυτότητας**

#### **2.1 Το ψυχοκοινωνικό μοντέλο ανάπτυξης προσωπικότητας**

Βασιζόμενος σε μια κοινωνιολογικά προσανατολισμένη ψυχαναλυτική προσέγγιση, ο Erikson δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη σχέση μεταξύ του Εγώ και της κοινωνίας<sup>1</sup>. Το Εγώ

---

<sup>1</sup> Στη θεωρία του της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, ο Erikson βασίζεται στην ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η οποία αντιλαμβάνεται το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου ως καταλυτικό παράγοντα στην ανάπτυξη της ψυχικής του λειτουργίας. Η βασική δομική υπόθεση του Freud υποστηρίζει ότι οι ψυχικές διεργασίες και τα ψυχικά περιεχόμενα βρίσκονται σε λειτουργική αλληλεξάρτηση και ότι μπορούν να διακριθούν τρεις δομές αυτών των αλληλεξαρτούμενων ψυχικών περιεχομένων και διεργασιών: 1) το «Αυτό» (*id*) (ψυχικές εκφάνσεις των ορμών οι οποίες ασκούν πίεση στο Εγώ), 2) το «Εγώ» (*ego*) (σχέση του ατόμου με το περιβάλλον), και 3) το «Υπερεγώ» (*superego*) (το εσωτερικευμένο σύνολο των ηθικών κανονισμών και περιορισμών που επιβάλλονται στο Εγώ). Υπεύθυνο για το ξεπέρασμα ή την ικανοποίηση των ορμών και βρισκόμενο μεταξύ του Αυτού και του Υπερεγώ, το Εγώ αναλαμβάνει μεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στις δύο ακραίες αυτές τάσεις, δηλαδή ανάμεσα στις πιέσεις των ορμών και στις απαιτήσεις της πραγματικότητας, συντονίζοντας και ενσωματώνοντας τις ικανότητες

αποτελεί το κέντρο της οργανωμένης εμπειρίας και του λογικού προγραμματισμού ενός ατόμου (Erikson, 1980, σελ.19). Ως αφετηριακή θεωρητική βάση παίρνει το γεγονός ότι η διαδικασία της αγωγής του ατόμου είναι εξαρχής κοινωνικά καθορισμένη. Θεωρεί ότι η διαδικασία κοινωνικοποίησης συντελείται «εφ' όρου ζωής» καθότι η δομή της προσωπικότητας του ατόμου διαφοροποιείται και εμπλουτίζεται μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (ό.π., σελ.57). Επιχειρώντας να προσδιορίσει εννοιολογικά τη σχέση του Εγώ με την κοινωνία, εισάγει την έννοια της «ταυτότητας» ως κεντρική αναλυτική κατηγορία (Muhlbauer, 1985, σελ.42). Ο Erikson θεωρεί πως υπάρχει μια «αλληλοσυμπληρωματική σχέση» ανάμεσα στην ταυτότητα του ατόμου (τα προσωπικά του βιώματα) και στις αντιλήψεις και προσδοκίες της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο μοντέλο του, η ανάπτυξη της ταυτότητας του Εγώ εξελίσσεται σταδιακά, περνώντας από οκτώ στάδια. Η κάθε φάση αποτελεί μια κρίση ή σύγκρουση μεταξύ του Εγώ και των κοινωνικών απαιτήσεων, η οποία πρέπει να ξεπεραστεί με θετικό τρόπο ώστε να οικοδομηθεί μια υγιής προσωπικότητα ενισχυμένη με αισθήματα εσωτερικής ενότητας, συνοχής και αρμονίας με το περιβάλλον (Erikson, σελ.52). Έτσι, το κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται κάθε φορά από διαδικασίες ταύτισης και εξομοίωσης με άτομα ή αντικείμενα του περιβάλλοντος του ατόμου. Ως εκ τούτου, η ταυτότητα του Εγώ αποκτάται μέσα από μια μακροπρόθεσμη διαδικασία σύνθεσης των επιμέρους ταυτίσεων και βιωμάτων (ό.π., σελ. 95). Ως αποτέλεσμα, αναφέρει ο ίδιος,

...an optimal sense of identity [...] is experienced merely as a sense of psychosocial well-being. Its most obvious concomitants are a feeling of being at home in one's body, a sense of 'knowing where one is going' and an inner assuredness of anticipated recognition from those who count. (Erikson, 1968, σελ. 165)

Κρίσιμο στάδιο στην ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου αποτελεί η εφηβική ηλικία όπου το άτομο καλείται να αναπτύξει τους κατάλληλους ρόλους και δεξιότητες που θα το ωθήσουν στο να βρει τη θέση του μέσα στην κοινωνία ως ενήλικας (Erikson, 1985, σελ.261). Επίσης, βασικότερο σύστημα αναφοράς στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου θεωρεί την οικογένεια, η οποία σε μεγάλο βαθμό αντιπροσωπεύει την ίδια την κοινωνία.

## **2.2 Η θεωρία της αλληλεπίδρασης**

Σε μια προσπάθεια να υπογραμμίσει την κοινωνική όψη του εαυτού, ο Cooley (1909, σελ.10) επισημαίνει ότι άτομο και κοινωνία δεν αποτελούν δύο ξεχωριστές οντότητες, αλλά

---

προσανατολισμού και προγραμματισμού του ατόμου (Erikson, 1985, σελ.193). Η ικανότητά του αυτή βασίζεται κατά μεγάλο μέρος στις διαδικασίες ταύτισης, δηλαδή στην επιδίωξη του ατόμου να εξομοιωθεί με όψεις και γνωρίσματα ατόμων του περιβάλλοντός του, μεταβάλλοντας έτσι ως ένα βαθμό τον εαυτό του σύμφωνα με τα εκάστοτε πρότυπα (γονείς, φίλοι, δάσκαλοι, κ.λπ.).

δύο όψεις ενός ενιαίου συνόλου, του κοινωνικού συνόλου, όπου η κάθε μια εξαρτάται από την άλλη για την εξέλιξή της. Ως εκ τούτου, η εικόνα που σχηματίζει ένα άτομο για τον εαυτό του προκύπτει μέσα από την επικοινωνία του με τους άλλους, δηλαδή μέσα από τις ιδέες που έχουν οι άλλοι για αυτό και μέσα από τον τρόπο που ερμηνεύει το πως το βλέπουν οι άλλοι (Cooley, 1922, σελ.184). Χρησιμοποιώντας τον όρο «looking glass» (καθρέφτης), «οι άλλοι» γίνονται αντιληπτοί ως καθρέφτες μέσα από τους οποίους το άτομο βλέπει και διαμορφώνει τον εαυτό του. Κατά τον τρόπο αυτό, η κοινωνική αντανάκλαση (social reflection) επηρεάζει την αυτό-εκτίμηση (self-esteem) και αυτοαντίληψη (self-concept) του (Berndt, 1997, σελ.531).

Σύμφωνα με τον Mead, ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του κοινωνικού περιβάλλοντος βασίζονται στις κοινωνικές δραστηριότητες, δηλαδή στην επικοινωνία. Υπό το πρίσμα αυτό, μια πράξη αποκτά κοινωνική υπόσταση και έννοια μέσω την ανταπόκρισης που δέχεται (Mead, 1972, σελ.210). Ως εκ τούτου, η εικόνα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του (selfhood) προκύπτει μέσα από την σχέση του με το κοινωνικό του περίγυρο, δηλαδή μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου προσδιορίζεται και επαναπροσδιορίζεται (Jenkins, 2000, σελ.20).

Επιπλέον, κατά τον Mead (1972, σελ.207), οι πλευρές του εαυτού του που εκθέτει κάθε φορά ένα άτομο εξαρτώνται από τις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις. Στις πολυάριθμες κοινωνικές του σχέσεις, ένα άτομο μπορεί να είναι ένα πράγμα για κάποιον και ένα άλλο για κάποιον άλλο (π.χ. μητέρα, αδελφή, διευθύντρια). Έτσι, ανάλογα με την κοινωνική περίσταση και τους κοινωνικούς ετέρους, διαφορετικά μέρη του εαυτού προβάλλονται κάθε φορά.

Ο Mead διακρίνει δύο διαφορετικές φάσεις του εαυτού, το “I” και το “Me”. Το “Me” είναι ένα σύστημα εσωτερικευμένων κοινών στάσεων που υιοθετεί ένα άτομο, το οποίο απαντά στις απαιτήσεις των κοινωνικών καταστάσεων και το οποίο καθορίζει τη συμπεριφορά του (Mead, 1972, σελ.230). Το «I» συμπεριλαμβάνει την ατομική διάσταση του εαυτού. Ως πηγή πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας, το “I” δίνει την αίσθηση της ελευθερίας, της πρωτοβουλίας και της πρωτοτυπίας (ό.π., σελ.237). Είναι κατά ένα τρόπο η απάντηση / αντίδραση του ατόμου στις αντιλήψεις, προσδοκίες και υπαγορεύσεις των άλλων και της κοινωνίας (Jenkins, 2000, σελ.41). Μαζί, οι δυο αυτές φάσεις αποτελούν την προσωπικότητα του ατόμου όπως αυτή εμφανίζεται στα πλαίσια της κοινωνικής του συμπεριφοράς (Mead, σελ.233).

Τέλος, σύμφωνα με τον ίδιο, η πρωτογενής κοινωνικοποίηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους «σημαντικούς άλλους». Πρωτογενείς ομάδες «σημαντικών άλλων» αποτελούν κατά κύριο μέρος η οικογένεια, το σχολείο και οι ομάδες συνομηλίκων.



### 2.3 Συστημικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις

Σε μία προσπάθεια να απομακρυνθεί από την περιοριστική έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ ατόμων και μικρών ομάδων, ο Bronfenbrenner (1979, σελ.18) επισημαίνει την ανάγκη να δοθεί σημασία στα διάφορα συστήματα του περιβάλλοντος τα οποία είτε άμεσα, είτε έμμεσα επηρεάζουν την ανθρώπινη εξέλιξη<sup>2</sup>. Τα πλαίσια στα οποία αναφέρεται περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο και τους φίλους, αλλά και ευρύτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά πλαίσια όπως η εκκλησία, η πρόσβαση στην παιδεία, οι ευκαιρίες εργασίας, το πολιτικό σύστημα<sup>3</sup>, κ.λπ. Κατά την άποψη του, οι σχέσεις μεταξύ των διάφορων περιβαλλοντικών συστημάτων έχουν επιπτώσεις στην διαμόρφωση της προσωπικότητας. Καταστάσεις και γεγονότα που δεν έχουν επιπτώσεις άμεσα στο περιβάλλον ενός ατόμου, μπορούν ωστόσο να επηρεάσουν με τρόπο έμμεσο αλλά καθοριστικό την ανάπτυξη και τη συμπεριφορά του. Ταυτόχρονα, αν και το άτομο επηρεάζεται από το περιβάλλον του, θεωρείται ωστόσο ως μια αναπτυσσόμενη, δυναμική μονάδα, οντότητα που σταδιακά και ενεργά επηρεάζει και αναδιαμορφώνει τον κόσμο στον οποίο ζει (ό.π., σελ.27). Η ανθρώπινη εξέλιξη επομένως, πραγματοποιείται μέσω μιας προοδευτικής, αμοιβαίας προσαρμογής μεταξύ του ενεργού αναπτυσσόμενου ανθρώπου και των μεταβαλλόμενων ιδιοτήτων του περιβάλλοντος του. Ταυτόχρονα, οι σχέσεις μεταξύ των συστημάτων και των ευρύτερων κοινωνικών πλαισίων μέσα στα οποία αυτά βρίσκονται επηρεάζουν συνεχώς την διαδικασία αυτή (ό.π., σελ.21).

Ο Vygotsky συγχωνεύει τα διάφορα «συστήματα» του Bronfenbrenner σε μια ευρύτερη έννοια: τον πολιτισμό, τον οποίο αντιλαμβάνεται ως το σύνολο των υλικών και πνευματικών προϊόντων μιας κοινωνίας που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά (Bukatko και Daehler, 1998, σελ.27-28). Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στη συσσωρευμένη γνώση που παράγεται από ένα συγκεκριμένο πολιτισμό και στο πως αυτή μεταβιβάζεται στον νέο άνθρωπο μέσω της αλληλεπίδρασής του με τα πιο πεπειραμένα μέλη του. Όπως αναφέρει ο Durkheim, η συμμετοχή σε μια ορισμένη κοινωνία βασίζεται στην αποδοχή του συστήματος κοινωνικών κανόνων και αξιών. Αυτό επιτυγχάνεται με τη μάθηση, μέσω της οποίας το άτομο μεταβάλλεται από «βιολογική» σε «πολιτιστική» και «κοινωνική» ύπαρξη (Fend, 1989, σελ.32). Έτσι, η αυξανόμενη έκθεση και συμμετοχή του νέου ανθρώπου στην εθνοτική του

---

<sup>2</sup> Αναφέρει ο ίδιος, «...the understanding of human development [...] requires examination of multi-person systems of interaction not limited to a single setting and must take into account aspects of the environment beyond the immediate situation containing the subject. In the absence of such a broadened perspective, much of contemporary research can be characterized as the study of *development-out-of-context*.» (Bronfenbrenner, 1979, σελ.21)

<sup>3</sup> Ο Bronfenbrenner χωρίζει τα παραπάνω συστήματα σε τέσσερα υποσυστήματα: το “microsystem”, το “mesosystem”, το “exosystem” και το “macrosystem”, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και όπου το ένα περιλαμβάνεται μέσα στο επόμενο.

κοινότητα αποτελεί βασικό παράγοντα στη γνωστική και κοινωνική του ανάπτυξη<sup>4</sup>. Η ανάπτυξη αυτή, σύμφωνα με τον Vygotsky, είναι συγκεκριμένη ως προς τον πολιτισμό και ως εκ τούτου, τα σημεία στα οποία κάθε πολιτισμός εστιάζει ποικίλουν (Berndt, 1997, σελ.34).

Επίσης, σημαντικό στοιχείο στη θεωρία του Vygotsky είναι η αποδοχή ότι η ανάπτυξη δεν είναι μια μονόπλευρη διαδικασία, αλλά άτομο και περιβάλλον αποτελούν από κοινού τους συντελεστές στην οποιαδήποτε αλλαγή. Στη σχέση μεταξύ ατόμου και κοινωνικού περιβάλλοντος υπάρχει μια δυναμική, ατέρμονη αμοιβαία ανταλλαγή: τα άτομα και το κοινωνικό πλαίσιο γενικότερα, μετασχηματίζουν το άτομο, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τους ανθρώπους και το κοινωνικό περιβάλλον του, όπου τελικά άτομο και περιβάλλον αναδιαμορφώνουν και αναδιαμορφώνονται σε μια ατελείωτη διαδικασία μέσα στον χρόνο (Bukatko και Daehler, 1998, σελ.28). Ως εκ τούτου, η εκλογίκευση και νοηματοδότηση επηρεάζονται από το πολιτιστικό πλαίσιο, αλλά δεν καθορίζονται ολοκληρωτικά από αυτό. Το γεγονός αυτό εγγυάται επίσης την ανοιχτή φύση της πολιτιστικής προόδου: εφόσον η έννοια δεν είναι μια προκαθορισμένη οντότητα αλλά αποτέλεσμα των κοινωνικών συναλλαγών μεταξύ των ανθρώπων και του πολιτιστικού τους περιβάλλοντος, κάθε άτομο εισάγει αλλαγές και καινοτομίες σε αυτό, βασισμένες στις εμπειρίες του και στον τρόπο που βλέπει τον κόσμο (Valsiner, 1997, σελ.157).

Χαρακτηριστικό στοιχείο που απορρέει από τα παραπάνω θεωρητικά μοντέλα είναι η αμοιβαιότητα της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, δηλαδή το γεγονός ότι μέσω αυτής, τόσο το άτομο που «κοινωνικοποιείται» όσο και η κοινωνία που «κοινωνικοποιεί» επηρεάζονται και αλληλοδιαμορφώνονται. Εξίσου αξιοσημείωτη είναι η αμοιβαιότητα των κοινωνικών (περιβαλλοντικών) και ψυχολογικών (προσωπικών) παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτή. Η συνύπαρξη και αμοιβαία συνεισφορά τους στην εξέλιξη του ατόμου αποκλείει κάθε πρωτοκαθεδρία διότι, παρά το βάρος των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων, ο ψυχισμός πάντα παρεμβάλλεται ως ενδιάμεση μεταβλητή μεταξύ των αντικειμενικών προσδιορισμών και της συμπεριφοράς του ατόμου, ενώ επίσης κάθε νοητική στάση εξαρτάται τόσο από κοινωνικές συνθήκες όσο και από υποκειμενικά κίνητρα (Maisonneuve, 2001, σελ.31-32).

#### **2.4 Άτομο και κοινωνία: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση**

Η πορεία της εξέλιξης της ψυχοκοινωνιολογίας ή κοινωνικής ψυχολογίας<sup>5</sup> σηματοδεύεται από μια σειρά στάσεων, αντιλήψεων και αντιπαραθέσεων. Ένα από τα κυριότερα διλήμματα

---

<sup>4</sup>Σύμφωνα με τον Vygotsky, το πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται ένα παιδί θέτει τα εξωτερικά όρια της συμπεριφοράς του και κατ'επέκταση, προσδιορίζει το ευρύτερο πλαίσιο, του τι θα εσωτερικεύσει καθώς αναπτύσσεται (Valsiner, 1997, σελ.155).

<sup>5</sup>Σύμφωνα με τον Maisonneuve (2001, σελ.23) οι όροι «ψυχοκοινωνιολογία» και «κοινωνική ψυχολογία» χρησιμοποιούνται αδιακρίτως.

που αντιμετώπισε αφορούσε την αντίθεση μεταξύ ατομιστικής και κοινωνικής τάσης. Η πρώτη, με κύριο εκπρόσωπο τον Tarde τοποθετούσε το άτομο και τον ψυχικό του κόσμο στο επίκεντρό της, θεωρώντας την κοινωνία σαν ένα σύνολο ατόμων, όπου τα διάφορα ομαδικά φαινόμενα εντός της παράγονταν ουσιαστικά από την ψυχολογία των ατόμων-μελών και των επαφών και σχέσεών τους (Maisonneuve, xx, σελ.6). Σε αντιπαράθεση με την παραπάνω «ψυχολογική προσέγγιση» βρισκόταν μια κοινωνιολογικά προσανατολισμένη προσέγγιση με κύριο εκπρόσωπο της τον Durkheim. Κύρια θέση της τάσης αυτής ήταν ότι η κοινωνία προϋπήρχε από το άτομο, το οποίο διαποτιζόταν, δημιουργούταν και κυριαρχούταν από αυτήν. Συνεπώς, ο άνθρωπος και οι ανθρώπινες σχέσεις υποτάσσονταν στις κοινωνικές λειτουργίες, τους κοινωνικούς κανόνες και τα κοινωνικά πρότυπα (ό.π., σελ.6-7).

Ωστόσο η αδυναμία της ψυχολογίας ή της κοινωνιολογίας να προσεγγίσουν στο σύνολό της την ανθρώπινη συμπεριφορά και να μπορέσουν να την περιγράψουν αλλά και να την ερμηνεύσουν συνέβαλε στην ανάδυση και εξέλιξη μιας «επιστήμης αρμού», της ψυχοκοινωνιολογίας (Maisonneuve, 2001, σελ.18). Μέσω αυτής, απορρίπτεται η απλοϊκή διάκριση «ατόμου-κοινωνίας» εφόσον το αίσθημα της «ομάδας» υπάρχει ήδη μέσα στις συνειδήσεις των ατόμων, όπως επίσης και τα κοινωνικά φαινόμενα δεν είναι απλώς «πράγματα», όπως τα ονόμασε ο Durkheim, αλλά βιώματα των υποκειμένων και άρα με ψυχικά και προσωπικά χαρακτηριστικά (Maisonneuve, xx, σελ.7). Επομένως, ο τομέας της κοινωνικής ψυχολογίας κατέληξε να ασχολείται τόσο με τις κοινωνικές όσο και με τις ψυχολογικές διαστάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης και ύπαρξης, υπογραμμίζοντας τη δυναμική «συμπληρωματικότητα» ψυχικού και κοινωνικού (Hosking και Morley, 1991, σελ.31).

Σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο σκέψης, ο άνθρωπος κατανοεί τον κόσμο μέσω μιας κοινωνικής και όχι κοινωνικά απομονωμένης διαδικασίας. Κομβικό σημείο της ψυχοκοινωνιολογίας είναι επομένως η ανάλυση της κοινωνικής συμπεριφοράς σε ατομικό, διαπροσωπικό και ομαδικό / συλλογικό επίπεδο (Maisonneuve, 2001, σελ.31). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εσωτερικών κοινωνικών και ψυχικών διεργασιών του ατόμου όσον αφορά συγκεκριμένες συμπεριφορές του, όπως επίσης και μεταξύ προσώπων και ομάδων στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής (ό.π., σελ.22).

Βασικό στοιχείο του κοινωνικού πλαισίου είναι το γεγονός ότι αποτελείται από ανθρώπινες σχέσεις. Ως εκ τούτου, οι άνθρωποι δεν μπορούν να εξετάζονται ανεξαρτήτως των πλαισίων όπου δραστηριοποιούνται, ούτε τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια να εξετάζονται ανεξάρτητα από τους ανθρώπους που τα συγκροτούν. Και αυτό, διότι οι άνθρωποι είναι ταυτόχρονα και προϊόντα των κοινωνικών τους πλαισίων αλλά και συμμετέχοντες στη

διαμόρφωση αυτών (Hosking και Morley, 1991, σελ.31). Έτσι, η εικόνα του ατόμου που δίνει η ψυχοκοινωνιολογία είναι αυτή «του ενεργού ατόμου που, μέσα από την προσπάθεια και το λάθος, επανακαθορίζει τον εαυτό του, ορίζει και κατακτά το *Εγώ* και το *Εμείς*, επαναπροσεγγίζει τον *Άλλο* και αλληλοπροσδιορίζεται μ' εαυτόν και μετ' αυτού» (Κοσκινάς, 2000, σελ.134).

### **3. Η έννοια του «εαυτού» και της «ταυτότητας»**

Όπως έχει ήδη αναδειχθεί, χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου αποτελεί το γεγονός ότι είναι ταυτόχρονα ον κοινωνικό, ον κοινωνικοποιημένο. Μέσω μιας αλληλεπιδραστικής, κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, ο άνθρωπος εισάγεται στον κοινωνικό κόσμο και καθίσταται ικανός να συμμετάσχει και να λειτουργεί μέσα σε αυτόν. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, το άτομο αποκτά πρωταρχικά συνείδηση του εαυτού του, δηλαδή, της ύπαρξής του ως ατόμου (Maisonpneuve, 2001, σελ.76). Όπως αναφέρει ο Mead (1972, σελ.228,245), η αυτοσυνειδησία (self-consciousness) είναι ο πυρήνας και η αρχική δομή του εαυτού. Αποτελεί την πρωταρχική φάση της γένεσης του, μια φάση που συνεπάγεται ότι το ίδιο το άτομο γίνεται αντικείμενο του εαυτού του (δηλαδή να εισδύει στην ίδια του την εμπειρία ως υπαρκτό άτομο). Επομένως, μέσω της κοινωνικοποίησης το άτομο δεν εισάγεται μόνο στον κοινωνικό κόσμο, αλλά και στα περιεχόμενα του ίδιου του εαυτού του.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της ανάπτυξης του παιδιού, τα παιδιά τείνουν να κινούνται από τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους βάση των φυσικών χαρακτηριστικών τους (π.χ. είμαι αγόρι, έχω καφέ μάτια), στη δυνατότητα να περιγράφουν τον εαυτό τους βάση περισσότερο ψυχολογικών όρων χρησιμοποιώντας αισθήματα, ικανότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα (π.χ. είμαι ευγενικός, είμαι καλός αθλητής), η οποία προκύπτει στα μέσα του δημοτικού (Sroufe, Cooper και DeHart, 1996, σελ.456). Η κοινωνική πλευρά του εαυτού εμφανίζεται επίσης περίπου την ίδια περίοδο και μπορεί να γίνει κατανοητή ως τάση προσδιορισμού του εαυτού αφενός βάσει των σχέσεων με τους άλλους, και αφετέρου βάσει της «χρήσης» των άλλων ως πηγή πληροφοριών για την αξιολόγηση του εαυτού (ό.π., σελ.458).

Επομένως η αυτοαντίληψη (self-concept) είναι η σφαιρική εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του<sup>6</sup>. Η αυτό-εκτίμηση (self-worth) είναι η αξιολόγηση του εαυτού, η οποία αποτελείται από θετικά ή αρνητικά συναισθήματα και εντυπώσεις που έχει κάποιος για τον εαυτό του. Είναι, με άλλα λόγια, μια σφαιρική εκτίμηση της αξίας του εαυτού (Bukatko και

---

<sup>6</sup> Περιλαμβάνει την επίγνωση που έχει το άτομο των φυσικών του δεξιοτήτων, των πνευματικών του ικανοτήτων και των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του όπως η προσωπικότητα του, οι αρχές και αξίες του (Berndt, 1997, σελ.525).

Daehler, 1998, σελ.428). Επομένως, η αναπτυσσόμενη εικόνα για τον εαυτό, μαζί με την ικανότητα εκτίμησης των ατομικών δυνατοτήτων, αποτελούν τον πυρήνα για την κατασκευή μιας ταυτότητας, δηλαδή μιας ευρείας, συνεπούς και εσωτερικευμένης άποψης του ποιος είναι κάποιος, ποιος θέλει να είναι και τι υιοθετεί ως προσωπικές αξίες (ό.π., σελ.402). Ο Erikson (1985, σελ.261), καθορίζει την ταυτότητα ως μια αίσθηση εσωτερικής *ομοιότητας* και *συνέχειας* η οποία δίνει στο άτομο μια σύνδεση με το παρελθόν και μια κατεύθυνση για το μέλλον. Ως εκ τούτου, η αίσθηση της ταυτότητας σταθεροποιεί και νοηματοδοτεί θεμελιώδη ερωτήματα περί του εαυτού όπως: Ποιος είμαι; Γιατί υπάρχω; Τι θα απογίνω;

Άρα, η ταυτότητα αποτελείται από έναν μοναδικό συνδυασμό χαρακτηριστικών ο οποίος είναι κτήμα ενός και μόνου ατόμου. Ωστόσο, εξετάζοντας τον όρο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ο ίδιος ο ορισμός σηματοδοτεί μια διπλή λειτουργία και προέλευση της ταυτότητας. Συγκεκριμένα, η Σακαλάκη (1996, σελ. 31) αναφέρει,

Είναι αξιοσημείωτο το ότι ο όρος ταυτότητα έχει [...] έναν αμφισήμαντο χαρακτήρα που επικαλείται τόσο την ομοιότητα (ταυτός = όμοιος, ίδιος με τους άλλους), όσο και τη διαφορά, το χαρακτήρα μοναδικότητας που ξεχωρίζει και διαφοροποιεί κάποιον από τους άλλους.

Επομένως, γίνεται σαφές ότι η δόμηση της ταυτότητας λαμβάνει χώρα μέσω μιας κοινωνικής και όχι κοινωνικά απομονωμένης διαδικασίας. Επίσης, ο Woodward (1997, σελ.35) αναφέρει ότι για την ύπαρξή της, η ταυτότητα στηρίζεται σε κάτι έξω από αυτήν, δηλαδή σε μια άλλη ταυτότητα, η οποία η ίδια δεν είναι και η οποία της παρέχει τους όρους για να υπάρξει. Κατά τον τρόπο αυτό, η ίδια η ταυτότητα παρέχει τις προϋποθέσεις μέσω των οποίων η ομοιότητα και η διαφορά γίνονται αντιληπτές.

#### **4. Στοιχεία ομοιότητας και διαφοράς της ταυτότητας**

Η έννοια της ταυτότητας κουβαλάει κάτι το παράδοξο στον ίδιο της τον εαυτό, εφόσον αναφέρεται ταυτόχρονα σε ό,τι την καθιστά όμοια και διαφορετική, μοναδική και ομοιογενή με κάτι άλλο. Ως εκ τούτου, βρίσκεται στο σταυροδρόμι του προσωπικού και του κοινωνικού (Maisonneuve, 2001, σελ.81). Εξερευνώντας τους μηχανισμούς αφομοίωσης και διαφοροποίησης μέσω των οποίων το άτομο συγκροτεί την ταυτότητά του, ο Codol (1984) αναφέρει ότι, μέσα από την αναζήτηση κοινωνικής αναγνώρισης, τα άτομα εμφανίζουν ένα διπλό πρόσωπο του εαυτού τους: θεωρούν ότι είναι όμοιοι αλλά ταυτόχρονα και διαφορετικοί από τους άλλους, αναζητώντας την ομοιότητα ως μέσο άμυνας ενάντια σε κάτι που θα μπορούσε να τους απειλήσει και την διαφορά ως επιθυμία προσωπικής έκφρασης και αναβάθμισης του εαυτού τους στα μάτια των άλλων.

Συχνά το άτομο αναζητά τη διαφοροποίηση και διεκδικεί τη μοναδικότητα και την ατομικότητά του, αποβλέποντας στην κοινωνική διάκριση που του εξασφαλίζει η αναγνώριση

αυτή. Η απόδοση στον εαυτό ορισμένων χαρακτηριστικών που τον διαφοροποιούν από τους άλλους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη οικοδόμηση και διαφύλαξη της αυτοεικόνας και της ταυτότητας (Σακαλάκη, 1996, σελ.26,34). Μέσω της διαδικασίας αυτής, το άτομο επιχειρεί να ενισχύσει την ταυτότητα και τη μοναδικότητά του, να την κάνει εμφανή και αναγνωρίσιμη τόσο για τον εαυτό του όσο και για τον κοινωνικό του περίγυρο (ό.π., σελ.30).

Σύμφωνα με τον Woodward (1997, σελ.35), η ταυτότητα συχνά καθορίζεται πιο ξεκάθαρα μέσα από αυτό που δεν είναι. Η διαφορά ξεχωρίζει μία ταυτότητα από την άλλη και καθιερώνει διακρίσεις μεταξύ τους. Ωστόσο, η διαφοροποίηση αυτή δεν συνεπάγεται απαραίτητος ότι η μία είναι η αντίθετη της άλλης. Μια τέτοια διχοτομία θα ήταν πολύ περιοριστική, περιορίζοντας την διεισδυτικότητα και αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, την κοινωνική φύση της ταυτοτικής εξέλιξης. Επομένως, η διαφοροποίηση δεν αποτελεί απαραίτητως και αντίθεση.

Από την άλλη, η ομοιότητα θεωρείται ως σταθεροποιητικός παράγοντας του κοινωνικού δεσμού. Αναζητείται για την αρμονική συμβίωση και την ικανοποίηση της ανάγκης να είναι κάποιος επιθυμητός και αποδεκτός από το κοινωνικό του περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, η ομοιότητα επιδιώκεται κυρίως όταν έχει ευεργετικό χαρακτήρα για το άτομο, όταν ικανοποιεί την ανάγκη εμπιστοσύνης, ασφάλειας και κοινωνικής επιθυμητότητας (Σακαλάκη, 1996, σελ.29).

Ως εκ τούτου, η ταυτότητα οικοδομείται και εξελίσσεται προοδευτικά μέσα από μια συνεχή αμφιταλάντευση και αναζήτηση εξισορρόπησης των δυο αυτών παράλληλων και αντιθετικών διαδικασιών της διαφοροποίησης, της εξατομίκευσης και της διεκδίκησης της μοναδικότητας και της ομοιότητας, της ταύτισης με τον έτερο (Σακαλάκη, 1996, σελ.31). Και στις δύο περιπτώσεις, η σημαντική θέση που έχει «ο άλλος» στη διαμόρφωσή της είναι αναμφισβήτητη. Όντας ετεροπροσδιοριζόμενη, διαμορφώνεται και εμπλουτίζεται συνεχώς μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Κατά συνέπεια, η δόμησή της καθίσταται ταυτόχρονα φαινόμενο προσωπικό αλλά και κοινωνικό.

## **5. Προσωπική και κοινωνική ταυτότητα**

### **5.1 Προσωπική ταυτότητα**

Ο όρος αυτός αναφέρεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και στον μοναδικό συνδυασμό στοιχείων της προσωπικής ιστορίας ενός ατόμου, τα οποία το διαφοροποιούν από τα άλλα άτομα (Goffman, 1986, σελ.57). Σύμφωνα με τον Erikson (1980, σελ.22), η αντίληψη της προσωπικής ταυτότητας βασίζεται στην αναγνώριση από μέρος του ατόμου ότι παραμένει το ίδιο (ο εαυτός) μέσα στη διαδοχή του χρόνου και ότι το γεγονός αυτό

το αναγνωρίζουν και οι άλλοι. Επομένως οι «σημαντικοί άλλοι» παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη της προσωπικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητας.

Όντως, σύμφωνα με τον Jenkins (2000, σελ.67) η προσωπική ταυτότητα του ατόμου προκύπτει μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού, δηλαδή μέσα από μια προσπάθεια εξισορρόπησης του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο βλέπει τον εαυτό του και του τρόπου με τον οποίο το βλέπουν οι άλλοι. Έτσι, η ιδέα του «καθρεπτιζόμενου εαυτού» του Cooley εκφράζει κατά πόσο και η πιο εσωτερική πτυχή του εαυτού είναι αναπόφευκτα εν μέρει κοινωνικό κατασκεύασμα (Cooley, 1922, σελ.184).

Ακολουθώντας, ο Harre (1983, σελ.63) διακρίνει δύο πτυχές της προσωπικής ταυτότητας: τον εσωτερικό, ψυχολογικό εαυτό και τον εξωτερικό και κοινωνικό εαυτό, ο οποίος είναι αυτό που εμφανίζεται δημόσια στον έξω κόσμο. Ο Goffman ονομάζει τις δύο αυτές πτυχές «αυτο-εικόνα» (self-image) και «δημόσια εικόνα» (public image). Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα του θεάτρου, επισημαίνει ότι το άτομο βρίσκεται σε δύο περιοχές, παρασκήνιο και προσκήνιο. Το παρασκήνιο αποτελεί τον ιδιωτικό του χώρο, μακριά από κάθε αναγκαιότητα να «παριστάνει έναν ρόλο». Είναι ένα μέρος όπου μπορεί να είναι 'ο εαυτός' του. Στο προσκήνιο, το άτομο, σαν ένας ηθοποιός, ενσαρκώνει διάφορους ρόλους («κατάλληλες συμπεριφορές» που απαιτούνται στα εκάστοτε κοινωνικά περιβάλλοντα). Αυτή είναι η δημόσια εικόνα του, όπου κύριος στόχος είναι να κάνει μια καλή και αποδεκτή εντύπωση στα άτομα του περίγυρού του. Η ατομική ταυτότητα προκύπτει από τη σχέση αυτο-εικόνας και δημόσιας εικόνας (Jenkins, 2000, σελ.71-72).

Το κύριο σημείο επομένως, είναι ότι οι σχέσεις με τους άλλους και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτές πραγματοποιούνται αποτελούν το πλαίσιο διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας. Ο Goffman παρατηρεί ότι, αν και το άτομο έχει έναν μοναδικό εαυτό, η συνείδηση του γεγονότος αυτού αποτελεί προϊόν κοινής εργασίας. Το άτομο πρέπει να στηριχθεί σε άλλους για να ολοκληρώσει την εικόνα του εαυτού του, της οποίας ο ίδιος μπορεί να «χρωματίσει μόνο ορισμένα μέρη» (Goffman, 1956, σελ.493). Επίσης, για να εδραιωθεί μια ταυτότητα, ένας τίτλος από μόνος του δεν αρκεί. Αυτό που απαιτείται είναι η διαδικασία καθορισμού της καθώς και τα άτομα που εμπλέκονται (Jenkins, 2000, σελ.77). Αυτή η μορφή επιρροής στο προσωπικό επίπεδο, κατά τον Schellenberg (1974, σελ.130), είναι η βαθύτερη μορφή κοινωνικής επιρροής καθότι φθάνει στις ρίζες του βιώματος του εαυτού. Άρα, οι ταυτότητες προκύπτουν και επικυρώνονται μέσα από τις ίδιες τις συνέπειες του προσδιορισμού.

Η ατομική ταυτότητα λοιπόν, είναι το σύνολο των μοναδικών χαρακτηριστικών και εμπειριών που συντάσσονται μέσα από μια προσωπική πορεία. Το σύνολο αυτό αναφέρεται

και απαντά σε ένα μόνο πρόσωπο. Το χαρακτηριστικό της μοναδικότητας του συνόλου βασίζεται στον ανεπανάληπτο, αποκλειστικό και υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο αυτό συγκεντρώνεται (με βάση την προσωπική αντίληψη του κάθε ατόμου) και στην ίδια την μοναδικότητα του συγκεκριμένου συνδυασμού χαρακτηριστικών.

## **5.2 Κοινωνική ταυτότητα**

Στη βάση κάθε ταυτιστικής διαδικασίας βρίσκεται η ανάγκη του ανθρώπου να ανήκει κάπου, να είναι μέλος κάποιου ευρύτερου συνόλου. Η επιθυμία αυτή αποτελεί ως ένα βαθμό την κινητήρια δύναμη για την κοινωνική δράση και αλληλεπίδραση. Ως εκ φύσεως ον κοινωνικό, ο άνθρωπος έχει συναισθηματική ανάγκη να δημιουργήσει σχέσεις με άλλα άτομα (Σακαλάκη, 1996, σελ.37). Κύριος σκοπός της είναι η δόμηση της αίσθησης του «εμείς». Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η αίσθηση αυτή διαμορφώνεται μέσα από μια διαδικασία όπου διάφορα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη μιας ομάδας, ταυτίζονται τον εαυτό τους ως τέτοιο και ξεχωρίζουν την ομάδα τους από τις άλλες (Bar-Tal, 1998, σελ.94). Κατά τον τρόπο αυτό, η κοινωνική τους ταυτότητα εκφράζει την ιδιότητα μέλους στη συγκεκριμένη ομάδα όπου ανήκουν. Αυτό γίνεται δυνατόν εφόσον το κάθε άτομο δέχεται να γίνει φορέας των κανόνων, παραδοχών και ιδιοτήτων της ομάδας, και εφόσον η ίδια η ομάδα το παραδέχεται ως μέλος της.

Η διαδικασία όπου το άτομο αποκτά ιδιότητα μέλους σε μια ομάδα βασίζεται στην κοινωνική κατηγοριοποίηση. Η κατηγοριοποίηση αναφέρεται στις ψυχολογικές διαδικασίες με τις οποίες το άτομο διαιρεί το κοινωνικό περιβάλλον σε ομάδες υποκειμένων, τα οποία είναι παρόμοια ή διαφορετικά σύμφωνα με τα ίδια κριτήρια (Worchel et al., 1998, σελ.4). Στη διαδικασία αυτή, το ίδιο το άτομο βρίσκεται μέσα σε ένα σύστημα κατηγοριών, όπου μετατρέπεται ταυτόχρονα σε υποκείμενο και αντικείμενο κατηγοριοποίησης. Η έννοια της κοινωνικής κατηγορίας συνεπώς, αναφέρεται σε μια ομάδα ή ένα σύνολο ατόμων τα οποία μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τα οποία τους διαφοροποιούν από άλλες ομάδες ή κατηγορίες (Deschamps και Devos, 1998, σελ.4).

Η αντίληψη του εαυτού που έχει κάποιος προκύπτει επομένως όχι μόνο μέσα από τη σχέση του με άλλα άτομα, αλλά και από την συμμετοχή του σε διάφορες κοινωνικές ομάδες (Hinkle και Brown, 1990, σελ.48). Ο Codol (1982) αναφέρει ότι μόνο όταν κανείς αρχίσει να προσαρμόζεται σε μια ομάδα, στους κανόνες και στις αξίες της γίνεται δυνατό να αναπτύξει μια ιδέα για την μοναδικότητά του και να καθορίσει την εικόνα του ως διακριτό άτομο (Worchel et al., 1998, σελ.27). Εν τέλει, όλα τα πράγματα γίνονται κατανοητά μέσα από τη σύγκριση. Έτσι, κατά τον Tajfel (1972a), η κοινωνική ταυτότητα μπορεί να οριοθετηθεί ως «η



επίγνωση ενός ατόμου ότι ανήκει σε μια ορισμένη κοινωνική ομάδα και η συναισθηματική και αξιολογική σημασία που προκύπτει από αυτήν την ιδιότητα μέλους» (Worchel et al., σελ.5).

Στην θεωρία του της κοινωνικής σύγκρισης, ο Festinger (1954, σελ.117) υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν μια τάση να συγκρίνουν τον εαυτό τους με άλλα άτομα που είναι παρόμοια ή ελαφρώς καλύτερα από τα ίδια σε συγκεκριμένους τομείς. Σε συλλογικό επίπεδο, αυτό γίνεται μεταξύ της ομάδας ενός ατόμου και άλλων ομάδων στις οποίες δεν ανήκει (Abrams και Hogg, 1990, σελ.3). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η κατηγοριοποίηση σε ομάδες από μόνη της κάνει τα άτομα να δουν την ομάδα τους πιο ευνοϊκά από τις άλλες στις οποίες δεν ανήκουν. Το αφανές κίνητρο για αυτόν τον τύπο διάκρισης είναι η επιθυμία του ατόμου να διατηρήσει μια θετική αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση.

Ωστόσο, η δυνατή ταύτιση μεταξύ των μελών μιας ομάδας δεν αποκλείει απαραίτητως την διαφοροποίηση μεταξύ τους. Σύμφωνα με την Zavalloni (1983) οι άνθρωποι είναι ικανοί να διακρίνουν μεταξύ των χαρακτηριστικών της ομάδας τους καθώς και κατά πόσο αυτά προσδιορίζουν τους ίδιους (Worchel et al., 1998, σελ.25). Παρομοίως, ο Codol αναφέρει ότι όσο πιο πολύ ένα άτομο ταυτίζεται με μια ομάδα και προσαρμόζεται στα πρότυπά της, τόσο πιο πολύ θα τείνει να θεωρεί τον εαυτό του διαφορετικό από τα άλλα μέλη, πιστεύοντας ότι ο ίδιος απαντά στα πρότυπα καλύτερα από αυτούς (Deschamps και Devos, 1998, σελ.9). Τα δύο παραπάνω παραδείγματα παραπέμπουν στην ιδέα ότι το να ανήκει κανείς σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα μπορεί να είναι και απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας πιο ξεκάθαρης εικόνας του εαυτού του (Serino, 1998, σελ.25).

Τέλος, σύμφωνα με τον Jenkins (2003, σελ.47), η ευρύτερη οικογένεια και η εθνοτικότητα αποτελούν πρωτογενείς κοινωνικές ταυτότητες. Διαμορφωμένες κατά το στάδιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, αποτελούν κύριες πτυχές της συναισθηματικής και ψυχολογικής σύνθεσης ενός ατόμου και εμφανίζουν μεγάλη σταθερότητα και ανθεκτικότητα. Η ομάδα των συγγενών ενός παιδιού είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία του προσωπικού του προσδιορισμού δεδομένου ότι καθιερώνει θεμελιακές σχέσεις ομοιότητας και διαφοράς μεταξύ ατόμων και ομάδων. Παρομοίως, η εθνοτικότητα είναι μια συλλογική ταυτότητα που μεταφέρεται στο άτομο μέσω της οικογένειάς του και που βασίζεται στην έμφαση συλλογικών ομοιοτήτων και διαφορών (Jenkins, 2000, σελ.64-65).

Έτσι, οι κοινωνικές ταυτότητες όπως η εθνοτικότητα, η θρησκεία, το φύλο, το επάγγελμα και ο πολιτικός προσανατολισμός παρέχουν σημαντικά προσωπικά σημεία αναφοράς μέσω των οποίων τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τη θέση τους μέσα στον κόσμο και την κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Bar-Tal, 1998, σελ.36).

### **5.3 Η σχέση μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας**

Οι έννοιες της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας είναι βασισμένες στην ιδέα ότι κάθε άτομο χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από κοινωνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που παρουσιάζουν την ιδιότητα του μέλους σε μια ομάδα ή κατηγορία, και από προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ανήκουν, περιγράφουν, είναι συγκεκριμένα και αφορούν την ιδιοσυγκρασία του (Taylor, 1994, σελ.51; Deschamps και Devos, 1998, σελ.2). Έτσι, η αναζήτηση της ταυτότητας βασίζεται σε μια διπλή ανάγκη: την επιθυμία να είναι κανείς αποδεκτός και να εκτιμάται από τους άλλους και την επιθυμία να αναγνωριστεί ως μοναδικό και ανεξάρτητο άτομο. Επίσης, σύμφωνα με τους Tajfel και Turner, η πλευρά της ταυτότητας που τονίζεται κάθε φορά συναρτάται με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα μια συγκεκριμένη αλληλεπίδραση (Worchel et al., 1998, σελ.55). Ωστόσο, όλοι οι άνθρωποι επιδιώκουν την υποστήριξη, ασφάλεια, προστασία και αίσθηση του «ανήκειν», που βιώνουν στα πλαίσια της συνύπαρξής τους στην ομάδα, ενώ συγχρόνως επιδιώκουν να διαφοροποιηθούν από αυτήν προκειμένου να επιτύχουν μια αίσθηση ανεξαρτησίας και μοναδικότητας. Σκοπός της προσπάθειας εξισορρόπησης της προσωπικής και κοινωνικής πλευράς της ταυτότητας είναι η διατήρηση μιας θετικής αυτο-εικόνας (ό.π., σελ.55).

Επίσης, όλες οι ταυτότητες είναι υπό μια έννοια κοινωνικές διότι η ίδια η ταυτότητα, η απάντηση δηλαδή στις ερωτήσεις «Ποιος είμαι; Τι είμαι;», βασίζεται πάνω σε έννοιες και σημασίες, οι οποίες είναι αποτέλεσμα συμφωνιών ή διαφωνιών, θεμάτων σύμβασης και καινοτομίας μεταξύ ατόμων (Jenkins, 2000, σελ.4). Όπως αναφέρει ο Taylor (1994, σελ.53), η ταυτότητα δεν διαμορφώνεται μέσα στην απομόνωση, αλλά μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους άλλους. Για τον λόγο αυτό, κάθε ταυτότητα πρέπει να επικυρώνεται ως τέτοια, προκειμένου να υπάρχει στην κοινωνική πραγματικότητα.

Επιπλέον, η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν μπορεί να δραπετεύσει από τον εναγκαλισμό του πολιτισμού. Η ταυτότητα είναι, σε μεγάλο βαθμό, προϊόν του ίδιου του πολιτισμού (Worchel, 1998, σελ.56). Διαφορετικοί πολιτισμοί, συλλογικοί ή ατομιστικοί στη βάση τους, δίνουν ανάλογα μεγαλύτερη έμφαση στις προσωπικές ή στις κοινωνικές ταυτότητες.

### **6. Ομαδική ταυτότητα**

Οι δύο αντίθετες αλλά ενίοτε συζευγμένες μέριμνες του ανθρώπου να διατηρήσει την ταυτότητα και ιδιαιτερότητα του, χωρίς εν τούτοις να αποκοπεί από “την ομάδα” αποτελούν το υπόβαθρο του μεγαλύτερου ίσως μέρους των αποφάσεων του στις σχέσεις του με τους άλλους. Αν και οι ομάδες προσφέρουν στα άτομα ένα ασφαλή μέρος όπου μπορούν να ανήκουν, όχι

όμως χωρίς να επιβάλλουν το τίμημά τους, εφόσον απαιτούν να δίνεται προτεραιότητα στις επιταγές τους. Παρέχοντας στα μέλη τους κανόνες, όρια, κοινούς στόχους και ένα κοινωνικό πλαίσιο, οι ομάδες προσπαθούν να καθιερώσουν και να διατηρήσουν μια διακριτή ταυτότητα και μια θέση μέσα στην κοινωνία (Abrams και Hogg, 1990, σελ.1).

Και εδώ, ο τρόπος με τον οποίο σχηματίζεται μια ομάδα εξαρτάται από την κοινωνική κατηγοριοποίηση. Στο μοντέλο του Worchel (1998, σελ.65) σχετικά με τον σχηματισμό της ομαδικής ταυτότητας, οι ομάδες, όπως και τα άτομα, προσπαθούν να αναπτύξουν την δική τους ταυτότητα, η οποία είναι διαφορετική από αυτήν των άλλων ομάδων και δεν ταυτίζεται με αυτές των μελών της. Παρόλα αυτά, η σχέση μεταξύ ομάδας και μελών είναι αμοιβαία: οι ανάγκες των ατόμων επηρεάζουν την ανάπτυξη της ομάδας ενώ η ομάδα συχνά καθοδηγεί τις πράξεις των μελών της.

Για τον Worchel (1998, σελ.73), η ομαδική ταυτότητα έχει δύο διαστάσεις: την ταυτότητα της ομάδας όπως αυτή σχετίζεται με τα μέλη της (η «προσωπική» της ταυτότητα) και την ταυτότητα της ομάδας όπως αυτή σχετίζεται με τις άλλες ομάδες (η «κοινωνική» της ταυτότητα). Η καθιέρωση της ταυτότητας της ομάδας προϋποθέτει επομένως τον καθορισμό των κριτηρίων που κρατούν ενωμένα τα μέλη της και τα διαφοροποιούν από μέλη άλλων ομάδων (ό.π., σελ.67). Μέσω της ταυτιστικής αυτής διαδικασίας, δημιουργείται ένας κοινός δεσμός και σκοπός μεταξύ των μελών της ομάδας, ο οποίος εξασφαλίζει στο κάθε άτομο πρόσβαση σε ένα πνευματικό «εμείς», εμποτισμένο με αισθήματα κοινής ταυτότητας, αλληλεγγύης, αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Maisonneuve, 2001, σελ.116).

Η θεμελιώδης πεποίθηση σύμφωνα με την οποία κάποια άτομα αρχίζουν να θεωρούν τον εαυτό τους ως μέλη μιας ομάδας μπορεί να δημιουργηθεί εξαιτίας διαφόρων λόγων: από την πεποίθηση της κοινής μοίρας, ιδεολογίας, από κοινά χαρακτηριστικά, αξίες, στόχους, κοινή καταγωγή (Bar-Tal, 1998, σελ.103). Μια κοινή πεποίθηση μετατρέπεται σε ομαδική πεποίθηση όταν το περιεχόμενό της παρέχει πληροφορίες για την ομάδα, για τα κοινά χαρακτηριστικά των μελών της, ή όταν βοηθά να επιτευχθούν ομαδικοί στόχοι, να ενισχυθεί η εικόνα της ομάδας ή να ενισχύσει αισθήματα ασφάλειας (ό.π., σελ.108-109). Αυτό που έχει σημασία είναι ότι μια ομάδα διαμορφώνεται όταν ένα σύνολο ατόμων αναγνωρίζει το γεγονός ότι έχουν κοινά χαρακτηριστικά και θεωρούν καλό και χρήσιμο να σκέφτονται και να ενεργούν κατά αυτόν τον τρόπο (Moreland, 1987, σελ.103). Η αίσθηση της ενότητας και της κοινότητας αποτελούν σημαντική πηγή ομαδικής δύναμης. Συχνά, το γεγονός και μόνο ότι τα μέλη μιας ομάδας μοιράζονται μια κοινή πεποίθηση, τους ωθεί να της αποδώσουν υψηλό κύρος (Bar-Tal, σελ.111). Όπως αναφέρει ο Tajfel, η κατηγοριοποίηση και μόνο των ατόμων ως μέλη μιας ομάδας, δηλαδή ο σχηματισμός της πεποίθησης «είμαστε ομάδα», αρκεί για να

καθιερώσει μια ομαδική ταυτότητα και να επηρεάσει μέχρι και την συμπεριφορά των μελών της.

Ωστόσο η συνοχή και αποτελεσματική, αρμονική λειτουργία μιας ομάδας βασίζεται πάνω στην ικανότητα των μελών της να ακολουθήσουν τους κανόνες και τα πρότυπά της και να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα<sup>7</sup>. Μια ομάδα δεν έχει συγκεκριμένη ισχύ παρά μόνο στο βαθμό που τα μέλη της ενσωματώνουν τους κανόνες και τα πρότυπα που η ίδια υπερασπίζεται και αντιπροσωπεύει. Σύμφωνα με τον Maisonneuve (2001, σελ.132), «στο συλλογικό επίπεδο, οι κοινοί κανόνες συνιστούν τα πλαίσια και τους σκοπούς της δράσης και της σκέψης των ομάδων, ενισχύοντας την εσωτερική τους συνοχή.» Στο ατομικό επίπεδο, το υποκείμενο αντιμετωπίζει τους κανόνες της ομάδας σε συνεχή αναφορά με τα υπόλοιπα μέλη. Έτσι, κατά τον Newcomb, όπως αναφέρει ο Maisonneuve, το χαρακτηριστικό της ‘συλλογικότητας’ των κανόνων προσφέρει μια ‘ψυχολογική εξασφάλιση’ στο άτομο, καθιστώντας τον κάθε κανόνα πηγή διαπροσωπικής εμπιστοσύνης και όχι εξαναγκασμού (ό.π., σελ.132).

Επιπλέον, τα άτομα βρίσκουν συχνά ένα μεγάλο μέρος της ταυτότητάς τους στις ομάδες όπου ανήκουν. Μοιράζοντας ομαδικές πεποιθήσεις, έχοντας επίγνωση του γεγονότος αυτού και πιστεύοντας ότι οι πεποιθήσεις αυτές καθορίζουν την «ομαδικότητά» τους, γίνονται μέρος της κοινωνικής τους ταυτότητάς, επηρεάζοντας τους τρόπους με τους οποίους φιλτράρουν την κοινωνική γνώση (Bar-Tal, 1998, σελ.94; Serino, 1998, σελ.25). Πράγματι, οι διάφορες κοινωνικές κατηγορίες όπως οι οικογένειες, οι κοινότητες, ακόμη και τα έθνη, μπορεί να θεωρηθεί ότι κατά κάποιο τρόπο έχουν «προσωπικότητα» επειδή αποτελούνται από τις προσωπικότητες των μελών τους (Schellenberg, 1974, σελ.231). Είναι, κατά κάποιο τρόπο, επεκτάσεις των προσωπικοτήτων των μεμονωμένων μελών τους.

Μια από τις κυριότερες και σημαντικότερες ομαδικές ταυτότητες είναι η εθνοτική, μια συλλογική ταυτότητα κοινή σε μια ομάδα ανθρώπων του ίδιου έθνους. Το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στο πώς οι εθνοτικές ομάδες σχηματίζουν την ταυτότητα και τα σύνορά της, και πώς αυτά παρουσιάζονται και επηρεάζουν τις διάφορες πλευρές της ζωής των ανθρώπων.

---

<sup>7</sup> Ο Maisonneuve (2001, σελ.126-127) περιγράφει τους όρους «κανόνες» και «πρότυπα» μέσα από έναν σύνθετο ορισμό, ως «κανόνες και σχήματα συμπεριφοράς που ακολουθούνται ευρύτατα σε μια δεδομένη κοινωνία ή ομάδα, η μη τήρηση των οποίων επισύρει κυρώσεις ... και στα οποία η πλειονότητα των μελών αποδίδει μια αξία στο πλαίσιο ενός μικρο- ή μακρο-πολιτισμού».

### **III- Η Δόμηση της Εθνοπολιτισμικής Ταυτότητας**

#### **1. Εισαγωγή**

Στο ξημέρωμα μιας νέας χιλιετίας, το θέμα της εθνικής ταυτότητας εμφανίζεται με ανανεωμένη δύναμη ως κεντρικό ζήτημα στις σύγχρονες κοινωνίες, λόγω της εθνικής αλληλοδιείσδυσης που έχει προκύψει από την παγκόσμια αυξανόμενη κοινωνική και γεωγραφική κινητικότητα. Αναρίθμητα παραδείγματα σε όλο τον κόσμο αποτελούν ένδειξη πως η εθνική ταυτότητα μπορεί να είναι πηγή υπερηφάνειας και βάση ένωσης, αλλά ταυτόχρονα και πηγή καταστροφής, σύγκρουσης και διχασμού.

Η ποικιλία των μορφών που μπορεί να λάβει και των λειτουργιών που μπορεί να εξυπηρετήσει είναι αξιοσημείωτη και εντυπωσιακή (Cornell και Hartmann, 1998, σελ.9). Για να γίνει πιο κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο η εθνική ταυτότητα διαμορφώνει τις εμπειρίες ατόμων και ομάδων, είναι απαραίτητο να εξεταστούν αρχικά ορισμένα ουσιώδη ερωτήματα, συγκεκριμένα, πώς και γιατί οι άνθρωποι δημιουργούν και διατηρούν μια εθνική ταυτότητα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των μεταναστευτικών ομάδων, έχει σημασία να καταλάβει κανείς πώς οι εθνοτικές ταυτίσεις αλληλεπιδρούν με την ευρύτερη κοινωνία, πώς διεκδικούνται από ή δίνονται σε συγκεκριμένες ομάδες και ποιες λειτουργίες εξυπηρετούν.

#### **2. Οριοθέτηση των όρων «εθνοτική ομάδα» και «εθνοπολιτισμική ταυτότητα»**

Ως μορφές κατηγοριοποίησης, οι εθνικές ταυτίσεις παραπέμπουν σε ένα σχήμα ταξινόμησης μέσω του οποίου εμφανίζονται τα όρια ανάμεσα σε ανθρώπινες ομάδες, και παραπέμπουν σε κοινά στοιχεία εντός αυτών όπως, κοινή γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, πολιτισμικά χαρακτηριστικά, εθνική καταγωγή και εθνική συνείδηση (Γκότοβος, 2001, σελ.53). Κατά τον τρόπο αυτό, η έννοια της εθνοτικότητας (ethnicity) παραπέμπει σε μια από τις βασικότερες αρχές της ανθρώπινης κοινωνικότητας: αυτή του συλλογικού προσδιορισμού. Όπως αναφέρει ο Eckardt, «το έθνος είναι το πνευματικό προϊόν των ατόμων που ανήκουν σ' αυτό. [...] Δεν το δημιουργούν ως άτομα, αλλά ακριβώς στο βαθμό που υπερβαίνουν την ατομικότητα.» (ό.π., σελ.63) Έτσι, το να ανήκουν δυο άτομα στο ίδιο έθνος αποτελεί πάνω απ' όλα μια πνευματική συγγένεια.

Υπάρχουν δυο βασικές αλλά αντίθετες απόψεις αναφορικά με τη φύση της εθνοτικότητας. Σύμφωνα με την πρώτη, η εθνοτικότητα είναι μια αμετάβλητη, θεμελιώδης οντότητα, η οποία είναι βαθιά ριζωμένη στις συνθήκες της γέννησης. Στοιχεία όπως το επώνυμο, η μητρική γλώσσα και η προέλευση της ομάδας μέσα στην οποία γεννιέται κανείς έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα και καθορίζουν a priori τα άτομα (Isaacs, 1975, σελ.32). Στα πλαίσια της θεωρίας αυτής, η εθνοτικότητα παρέχει σε μια ομάδα ανθρώπων σταθερά,

αμετάβλητα πλαίσια αναφοράς και νοηματοδότησης, πέρα από τις αλλαγές της σύγχρονης, εξελισσόμενης ιστορίας τους (Hall, 1990, σελ.51). Σύμφωνα με μια δεύτερη άποψη, η ταυτότητα του ατόμου δεν προσδιορίζεται από τις γενετικές καταβολές του ατόμου, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις του περιβάλλοντός του (Δαμανάκης, 2001, σελ.17). Ως εκ τούτου, οι εθνοτικές ομάδες είναι κατά ένα μεγάλο μέρος προϊόντα συγκεκριμένων κοινωνικών και ιστορικών καταστάσεων που, για ποικίλους λόγους, αυξάνουν ή μειώνουν την προβολή και χρησιμότητα των εθνικών ταυτίσεων στις ζωές των ατόμων και των ομάδων (Cornell και Hartmann, 1998, σελ.60).

Σύμφωνα με τον Schermerhorn (1978, σελ.12), μια εθνοτική ομάδα (ethnic group) μπορεί να οριστεί ως μια συλλογικότητα εντός μιας ευρύτερης κοινωνίας, η οποία μπορεί να έχει υπαρκτή ή υποτιθέμενη<sup>8</sup> κοινή καταγωγή, κοινό ιστορικό παρελθόν και μια πολιτιστική εστίαση σε ένα ή περισσότερα συμβολικά στοιχεία που συλλαμβάνουν τον πυρήνα της ταυτότητας της ομάδας και που μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως εμβληματικά της αυτό-αντίληψης των μελών της ως ομάδας. Σ'αυτούς τους παράγοντες μπορούν να προστεθούν η σύνδεση με μια συγκεκριμένη πατρίδα, το αίσθημα της αλληλεγγύης και η αναφορά σε μια συλλογική επίσημη ονομασία (Smith, 1986, σελ.30).

Το μέλος μιας εθνοτικής ομάδας μπορεί να είναι συγχρόνως φορέας μιας πολιτισμικής και μιας εθνικής ταυτότητας. Η πολιτισμική ταυτότητα έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται κυρίως μέσα από την ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοποιητικό του περιβάλλον, κάτω από συγκεκριμένες οικολογικές, γλωσσικές, πολιτιστικές, πολιτικές και βιογενετικές συνθήκες. Η εθνική ταυτότητα περιορίζεται περισσότερο σε κοινά στοιχεία (π.χ. γλώσσα, θρησκεία, παραδόσεις), συλλογικές εμπειρίες (π.χ. κοινό παρελθόν) αλλά και μύθους (Δαμανάκης, 2001β, σελ.9).

Συνεπώς, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελείται από πολιτισμικές καθώς και εθνικές συνιστώσες. Η πολιτισμική συνιστώσα αναφέρεται στη συγχρονική της διάσταση, δηλαδή στο άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου. Η εθνική συνιστώσα αναφέρεται στη διαχρονική της διάσταση, δηλαδή στις εθνικές ταυτίσεις οι οποίες βασίζονται σε κοινά, διαπιστώσιμα και μη, στοιχεία της εθνοτικής ομάδας (Δαμανάκης, 1999, σελ.39). Επομένως, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα δεν είναι a priori δεδομένη, ούτε παραμένει αμετάβλητη, αλλά διαμορφώνεται στα πλαίσια της ενεργούς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του (Δαμανάκης, 2004, σελ.40). Ως συνθετικό στοιχείο της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελεί

---

<sup>8</sup> Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2004, σελ.51), η διαφορά ανάμεσα στην υπαρκτή και στην υποτιθέμενη καταγωγή δεν είναι ότι η πρώτη είναι πραγματική και η δεύτερη ψεύτικη. Μπορεί και η δεύτερη να αποδειχθεί πραγματική, αν ερευνηθεί. Ωστόσο, όσο λαμβάνεται ως δεδομένη, δεν μπορεί κανείς να γνωρίζει την εγκυρότητα της υπόθεσης.

ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο αυτοπροσδιορισμού καθότι συνεισφέρει στον προσδιορισμό και στην καθοδήγηση των ενεργειών του εντός του κοινωνικοπολιτισμικού του περιβάλλοντος, όπως και στον καθορισμό των σχέσεων του με μια ή περισσότερες ομάδες αναφοράς (ό.π., σελ.32).

Εξ ορισμού, η αίσθηση της ταυτότητας είναι η επίγνωση του ποιος είναι κάποιος σε σχέση με μια ομάδα. Ένα άτομο μπορεί να ταυτίζεται με μια ομάδα είτε υπό την έννοια της οργάνωσης σε αυτή, είτε υπό μια συμβολική έννοια. Δηλαδή, είτε αποκτώντας την ιδιότητα μέλους ενός οργανισμού, είτε θεωρώντας τον εαυτό του μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας (Dashefsky, 1972, σελ.242). Σε κάθε περίπτωση, αυτό που έχει σημασία είναι ο ίδιος ο *αυτοπροσδιορισμός* του ατόμου (Δαμανάκης, 1999, σελ.38).

Συνεπώς, η αυτοαντίληψη αποτελεί θεμελιώδες κριτήριο στον ορισμό της εθνοτικής ομάδας. Σύμφωνα με τους Cornell και Hartmann (1998, σελ.20-21) όταν οι «εκτός της ομάδας» προσδίδουν μια εθνοτική ταυτότητα σε μια ομάδα, στην πραγματικότητα καθιερώνουν μια εθνοτική *κατηγορία*. Η διεκδίκηση της ταυτότητας από την ομάδα είναι αυτό που την καθιστά μια εθνοτική *ομάδα*. Δηλαδή μια ομάδα ατόμων γίνεται μια εθνοτική ομάδα εφόσον δει τον εαυτό της κάτω από συγκεκριμένους «εθνοτικούς» όρους. Αυτό που καθιστά μια ομάδα «εθνοτική» είναι η διαδικασία ταύτισης της ομάδας παρά το πολιτισμικό της περιεχόμενο. Επομένως το αν έχουν διασκορπιστεί τα μέλη της σε διάφορες χώρες ή αν έχουν αλλάξει γλώσσα δεν παίζει τόσο σημαντικό ρόλο όσο το αν εξακολουθούν να αισθάνονται και να λειτουργούν με εθνική συνείδηση.

### **3. Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα στο πλαίσιο συνάντησης πολιτισμών**

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της δόμησης της ταυτότητας των εθνοτικών ομάδων της διασποράς είναι ότι λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο συνάντησης πολιτισμών. Ο όρος «διασπορά» μπορεί να οριστεί ως «ο γεωγραφικός διασκορπισμός εθνοτικών ομάδων οι οποίες αποκομμένες, αλλά όχι οπωσδήποτε και αποξενωμένες, από την ομάδα προέλευσης / αναφοράς τους, ζουν ως εθνοτικές ομάδες ή μειονότητες στα πλαίσια μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας, κινούνται μεταξύ δύο ομάδων αναφοράς και μεταξύ δύο πολιτισμικών συστημάτων και ως εκ τούτου διαμορφώνουν κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες την ταυτότητά τους» (Δαμανάκης, 2004, σελ. 26). Σύμφωνα με τον Hall (1990, σελ.53), οι ταυτότητες της διασποράς εξελίσσονται γύρω από δύο άξονες: τον άξονα της ομοιότητας και της συνοχής, και τον άξονα της διαφοράς και της ασυνέχειας, οι οποίοι λειτουργούν ταυτόχρονα σε μια διαλογική σχέση. Ο πρώτος άξονας δίνει στα άτομα της διασποράς μια συνοχή με το παρελθόν τους και την καταγωγή τους, ενώ ο δεύτερος τους συνδέει με τις πραγματικές τους εμπειρίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ασυνέχεια και πολλαπλές αλλαγές

(π.χ. η εμπειρία της μετανάστευσης και οι μετέπειτα αλλαγές που επιφέρει στους μετανάστες και στα παιδιά τους). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας δεν εξελίσσεται σε μια ευθεία, συνεχής γραμμή εφόσον μέσα από την διαδικασία αυτή, η έννοια δεν ολοκληρώνεται ποτέ. Καθώς εξακολουθεί να περιλαμβάνει άλλες, επιπρόσθετες έννοιες, οι εθνοπολιτισμικές ταυτότητες συνεχίζουν να αλλάζουν σε μια ατέρμονη διαδικασία επαναπροσδιορισμού των εννοιών. Έτσι, οι ταυτότητες της διασποράς, διαμορφούμενες στο σταυροδρόμι δυο πολιτισμών, χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι σχηματίζονται και ανασχηματίζονται διαρκώς<sup>9</sup> (ό.π., σελ.53). Έτσι, αν και προέρχονται από κάπου και έχουν μια ιστορία, οι ταυτότητες της διασποράς αφορούν τόσο το παρελθόν, όσο και το παρόν και το μέλλον. Σύμφωνα με τον Hall (σελ.52), «οι ταυτότητες της διασποράς πέρα από το να στηρίζουν μια απλή επανέυρεση του παρελθόντος που περιμένει να βρεθεί και που όταν βρεθεί, θα πιστοποιεί την αντίληψη για τον εαυτό μας, είναι η ονομασία που κάθε φορά δίνουμε στους διάφορους τρόπους με τους οποίους τοποθετούμε τον εαυτό μας μέσα στα αφηγήματα του παρελθόντος, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αυτά ορίζουν τη θέση μας».

Επίσης, όπως αναφέρει ο Isajiw (1999b, σελ.187), στον σύγχρονο κόσμο όπου η μετανάστευση και οι μικτοί γάμοι είναι ευρύτατα διαδεδομένα, είναι σύνηθες να υπάρχουν άτομα που έχουν σύνθετες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες. Για τον λόγο αυτό, το να καθορίζει κανείς την εθνοπολιτισμική ταυτότητα υπό το πρίσμα μιας σταθερής, αμετάλλακτης ουσίας οδηγεί στο πάγωμα της εξέλιξης και της όποιας διαφοροποίησης καθώς και στη μείωση της πολυπλοκότητας και του πλούτου της σε μια πιο 'απλουστευτική έκδοση' (Hedge, 1998, σελ.38). Αντιθέτως, μια προσέγγιση, αντίληψη της εθνοτικότητας που εμπλέκει αντί να καταστέλλει τη διαφορά, είναι σε θέση να υποστηρίξει τις σύνθετες ταυτότητες στη διασπορά που εμφανίζονται όλο και περισσότερο, σε όλο και πιο πολύπλοκες μορφές.

Οι παγκόσμιες αλλαγές που οφείλονται κατά κύριο λόγο στην εξέλιξη της ανθρωπότητας και στην αύξηση των πληθυσμιακών μετακινήσεων και αναμίξεων, έχουν δημιουργήσει μόνιμες αλλαγές στην στερεότητα των συνόρων που χωρίζουν τις εθνοτικές ομάδες μεταξύ τους. Σήμερα, η οικουμένη γίνεται αντιληπτή ως ένα μωσαϊκό από

---

<sup>9</sup> Για παράδειγμα, οι νεοφερμένοι μετανάστες οι οποίοι στην πατρίδα τους προσδιορίζονταν με βάση την τοπική τους καταγωγή, στην χώρα υποδοχής προσδιορίζονται (αρχικά) με βάση μιας γενικότερης κατηγορίας, την εθνική τους καταγωγή. Με την πάροδο του χρόνου και την συσσώρευση εμπειριών στην νέα τους πατρίδα, ο προσδιορισμός αυτός μπορεί να αλλάξει πάλι και να συμπεριλαμβάνει και την χώρα υποδοχής. Έτσι, η εξέλιξη της ταυτότητας τους προχωράει σταδιακά, όπως για παράδειγμα, Αθηναίος → Έλληνας → «Έλληνας του Καναδά». Η διαδικασία αυτή είναι αποτέλεσμα τόσο εξωτερικών συνθηκών όσο και εσωτερικών. Όπως με την πάροδο του χρόνου η κοινωνία υποδοχής αλλάζει το τρόπο που βλέπει και προσδιορίζει τα μέλη μιας εθνοτικής ομάδας, έτσι και τα ίδια τα μέλη της εθνοτικής ομάδας, καθώς αυξάνονται τα χρόνια από τον καιρό της μετανάστευσης και καθώς ενσωματώνονται και ασπάζονται όλο και περισσότερα στοιχεία της ντόπιας κοινωνίας, αλλάζουν τον τρόπο που νιώθουν και που προσδιορίζονται.



πολιτισμικές κοινότητες, οι οποίες από τη μια προσπαθούν να μεταβιβάσουν στις επόμενες γενιές τα πολιτισμικά τους στοιχεία, ενώ από την άλλη, προσπαθούν να προσαρμοστούν και να διευθετήσουν την τεράστια γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική ποικιλία που διεισδύει όλο και περισσότερο από τα σύνορά τους (Γκότοβος, 2001, σελ. 35).

Δεδομένου ότι τα εθνικά σύνορα έχουν μετατραπεί σε περιοχές πολιτισμικών διασταυρώσεων, είναι πλέον αδύνατο να θεωρηθούν πέρα από τη διάσταση της συνάντησης και της όσμωσης. Καθώς αυξάνονται οι επαφές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εθνικοτήτων, τα όριά τους επεκτείνονται ή συρρικνώνονται (Hogowitz, 1985, σελ.122). Η αλληλοδιείσδυση αυτή είναι ακόμα πιο εμφανής στις κοινωνίες που φιλοξενούν μια πληθώρα από εθνοτικές ομάδες, όπως ο Καναδάς. Για παράδειγμα, σε ένα ελληνικό σπίτι του Καναδά μια μετανάστρια που ετοιμαζόταν να γιορτάσει με την οικογένειά της την βορειοαμερικανική γιορτή της «Ημέρας των Ευχαριστιών» (Thanksgiving Day), δήλωσε, *«Είδες τι όμορφη γιορτή είναι αυτή που έχει ο Καναδάς; Αφιέρωσαν ολόκληρη μέρα μόνο για να ευχαριστήσουν το Θεό! Ούτε εμείς οι Έλληνες που είμαστε και Ορθόδοξοι δεν έχουμε τέτοια γιορτή! Μπράβο τους!»*

Καθώς οι ταυτότητες της διασποράς δομούνται και διαμορφώνονται στα πλαίσια μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης, οι μετανάστες και τα παιδιά τους καλούνται να εξισορροπήσουν πολλαπλούς και συχνά αντιφατικούς τρόπους ζωής και συμπεριφοράς, οι οποίοι συνιστούν τις ενδο- και δι-εθνοτικές τους αλληλεπιδράσεις.

#### **4. Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ως κοινωνική ταυτότητα**

Κάθε άνθρωπος έχει ανάγκη να ανήκει κάπου, να είναι μέλος κάποιου ευρύτερου συνόλου. Ως κοινωνική κατηγορία, η εθνοτικότητα, στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, απαντά σε αυτή την ανθρώπινη ανάγκη. Βασισμένη σε μια αίσθηση κοινωνικής συνέχειας και ριζωμένης σε σημαντικούς διαπροσωπικούς δεσμούς, οι εθνικοί δεσμοί ενός ατόμου στέκουν ως μια μεσολαβητική κοινότητα μεταξύ αυτού και του ευρύτερου κοινωνικού και εθνικού πλαισίου. Προσφέροντας κοινωνία και σύνδεση, τα εθνοτικά όρια αποτελούν έναν εσωτερικευμένο 'πόλο' της ομαδικής ταυτότητας (Hogowitz, 1985, σελ.134).

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της εθνοτικής ταυτότητας είναι η ευκαιρία που δίνει στα άτομα να ικανοποιήσουν τόσο την ανάγκη τους για έκφραση όσο και τις συναισθηματικές τους ανάγκες. Η διατήρηση της εθνοτικής ταυτότητας σημαίνει την αίσθηση του «ανήκειν» και συνεπάγεται μια κοινή βάση για την εκδήλωση κοινωνικότητας και αλληλεγγύης (De Vos και Romanucci-Ross, 1995, σελ.373).

Ωστόσο, οι εθνοτικές ταυτότητες ποικίλλουν στο βαθμό που διεισδύουν και επηρεάζουν την οργάνωση της κοινωνικής ζωής και τη συλλογική δράση διαφόρων ομάδων ανθρώπων. Όσο περισσότερο μια συλλογική ταυτότητα αγκαλιάζει την αυτοαντίληψη της

ομάδας, τόσο πιο πολύ δυναμώνει και υποστηρίζει τα σύνορα που την συγκρατούν (Cornell και Hartmann, 1998, σελ.86). Οι δεσμοί που είναι ριζωμένοι σε κοινά συμφέροντα, κοινούς οργανισμούς και ενός κοινού πολιτισμού ενδέχεται να δημιουργήσουν μια πιο ουσιαστική και ισχυρή ομαδική αλληλεγγύη.

Τα μέλη μιας ομάδας που μοιράζονται κοινά συμφέροντα έχουν και κοινά ζητήματα που τους απασχολούν τα οποία είναι θεμελιώδη για την συντήρηση της ταυτότητας και της αλληλεγγύης της ομάδας. Αν όμως αυτά παραμείνουν ανεπίλυτα και η ομάδα χωρίς οργάνωση (infrastructure), υπάρχει περίπτωση να μην μπορεί αυτή να διατηρηθεί (Ishwaran, 1980, σελ.9). Έτσι, η ίδρυση και οργάνωση διαφόρων ιδρυμάτων (π.χ. κοινότητες, σύλλογοι) αποτελεί μια ισχυρότερη βάση για τη συνέχιση και επίτευξη των στόχων της ομάδας. Η ίδια η ταυτότητα είναι ενσωματωμένη στις κοινωνικές σχέσεις δεδομένου ότι τα μέλη της ομάδας δεσμεύονται μεταξύ τους μέσα από την κοινή συμμετοχή και εξάρτησή τους. Αυτό πραγματοποιείται εντονότερα από το γεγονός ότι μετέχοντας σε μια οργανωμένη εθνοτική ομάδα μετέχουν σε μια κοινή κουλτούρα, σε έναν κοινό πολιτισμό. Αυτό οδηγεί τη συλλογική δράση της ομάδας, διευκρινίζοντας και εξυψώνοντας την ταυτότητα της (Cornell και Hartmann, 1998, σελ.87).

## **5. Τόποι και τρόποι δόμησης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας**

Η κοινωνικοποίηση των μελών μιας διασποράς και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις στη χώρα διαμονής και στον διεθνή χώρο, με τη στάση της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στη συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα, όπως και με τη σχέση της παροικίας με τις λοιπές εθνοτικές ομάδες και την πολιτικά και πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα (Collier, 1998, σελ.131; Δαμανάκης, 2004, σελ.22). Εκτός τούτου, διάφοροι παράγοντες και εξελίξεις εντός της εθνοτικής ομάδας επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των μελών της και την εξέλιξη της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας, όπως:

1) *Η από γενιά σε γενιά μεταβαλλόμενη αντίληψη για τον ορισμό της ταυτότητας της εθνοτικής ομάδας.* Ερχόμενοι να εγκατασταθούν σε μια νέα χώρα, οι μετανάστες φέρουν μια ισχυρή αντίληψη του ποιοι είναι, η οποία είναι ριζωμένη στις εμπειρίες τους από την χώρα προέλευσης τους. Τα παιδιά τους έχουν μια διαφορετική έκδοση αυτής της αντίληψης, εφόσον η εικόνα που διαμορφώνουν είναι περισσότερο προϊόν αφαιρετικών καταστάσεων και λιγότερο βιωματικών εμπειριών (Δαμανάκης, 2001, σελ.30). Έτσι, από γενιά σε γενιά υπάρχει μια σταδιακή και ως ένα βαθμό φυσιολογική και αναμενόμενη «πολιτισμική απομάκρυνση» (Δαμανάκης, 2004, σελ.22) καθώς η γλώσσα και ο πολιτισμός των γονιών τους αν και

αποτελούν ισχυρούς παράγοντες, δεν είναι όμως οι μοναδικοί στη δόμηση της εθνοτικής τους ταυτότητας.

2) *Το χάσμα των γενεών.* Είναι πιθανόν να δημιουργηθούν προστριβές, δεδομένου ότι η δεύτερη καθώς και οι μεταγενέστερες γενιές μιας εθνοτικής ομάδας, οι οποίες έχουν κοινωνικοποιηθεί στη χώρα υποδοχής και έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο από τους πρώτους μετανάστες, απομακρύνονται από τους παραδοσιακούς τρόπους που αντιλαμβάνονται τα πράγματα, και ενδέχεται να υποστηρίξουν διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της κοινοτικής δράσης. Η απόκλιση των αντιλήψεων μπορεί να προκαλέσει τριβή μεταξύ των γενεών, ακόμη και σοβαρή ζημία στη βιωσιμότητα της εθνοτικής ομάδας.

3) *Γενεαλογική σύνθεση.* Η παρουσία πρώτης γενιάς μεταναστών<sup>10</sup> είναι σημαντική δεδομένου ότι μέσω αυτής η εθνοτική ομάδα έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να διατηρήσει τη γλώσσα και τις πολιτισμικές παραδόσεις και πρακτικές της χώρας προέλευσης. Χωρίς την έλευση νέων μεταναστών, η συνέχιση των πρακτικών αυτών μειώνεται με την πάροδο του χρόνου και η συντήρηση της εθνοτικότητας υποχωρεί σε ένα πιο αφηρημένο και συμβολικό επίπεδο (Leman, 1998, σελ.26). Καθώς μειώνεται το ποσοστό της πρώτης γενιάς και αυξάνεται αυτό των επόμενων γενεών, αυξάνεται και η απόσταση από την κοινωνία προέλευσης και όλα όσα συνδέονται με αυτή. Τα πρώτα συμπτώματα της γενεαλογικής αποστασιοποίησης από την πρώτη μεταναστευτική γενιά, είναι η μείωση της χρήσης της γλώσσας καταγωγής και η αύξηση των μικτών γάμων (Cornell και Hartmann, 1998, σελ.208).

Αν και ένα νέο κύμα άφιξης μεταναστών μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση της ταυτότητας της εθνοτικής ομάδας, αυτό μπορεί ωστόσο να φανεί προβληματικό για τις νέες 'εκδοχές' εθνοπολιτισμικής ταυτότητας που έχουν προκύψει με το πέρασμα του χρόνου. Οι νεοφερμένοι μπορεί να προκαλέσουν τις ήδη υπάρχουσες πολιτιστικές συνήθειες και τρόπο ζωής των παλαιότερων μεταναστών και των απογόνων τους. Τέτοια ζητήματα προέκυψαν, σύμφωνα με υπάρχουσες αναφορές, μεταξύ Ελλήνων εγκατεστημένων στο Μόντρεαλ στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (παλαιομετανάστες), και αυτών που έφθασαν με το δεύτερο κύμα μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του εμφύλιου πολέμου στην Ελλάδα (νεομετανάστες) (βλέπε σχετικά παράρτημα 2).

4) *Το μέγεθος και η οργάνωση της παροικίας.* Μπορεί να γίνει ο διαχωρισμός μεταξύ των μαζικών και καλά οργανωμένων παροικιών<sup>11</sup> στη διασπορά και των σκορπισμένων,

---

<sup>10</sup> Η «πρώτη γενιά» αποτελείται από τους ίδιους τους μετανάστες. Τα άτομα εκείνα που, ενώ γεννιούνται κάπου αλλού, μεταναστεύουν και γίνονται η πρώτη γενιά που εμφανίζεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνία υποδοχής. Η δεύτερη γενιά αποτελείται από τα παιδιά τους, τα οποία γεννιούνται στην κοινωνία υποδοχής. Η τρίτη γενιά είναι τα παιδιά της δεύτερης γενιάς, κ.ο.κ.

<sup>11</sup> Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2004, σελ.27), ο όρος «παροικία» αναφέρεται στο «σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή εκτός της χώρας προέλευσής τους, και που με κριτήριο την εθνοπολιτισμική ή και θρησκευτική τους προέλευση αυτοπροσδιορίζονται ως μια διαφορετική ομάδα, σε

ολιγομελών και ελάχιστα οργανωμένων παροικιών –της «διασποράς στη διασπορά» (Δαμανάκης, 2001, σελ.23). Όσο πιο οργανωμένη και αριθμητικά μεγάλη είναι μια παροικία, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες, κοινωνικές σχέσεις όπως καθημερινές αλληλεπιδράσεις, γάμοι, συνεταιρικές επιχειρήσεις και η παροχή κοινοτικών υπηρεσιών να διατηρηθούν εντός των εθνοτικών συνόρων (Cornell και Hartmann, 1998, σελ.200). Όσο πιο αριθμητικά μικρή είναι μια παροικία ή όσο τα μέλη μιας εθνοτικής ομάδας απομακρύνονται από τις μεγάλες και καλά οργανωμένες παροικίες και διασκορπίζονται σε περιοχές όπου η παρουσίασή τους είναι μικρή αριθμητικά, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες οι δραστηριότητες αυτές να μεταφερθούν εκτός των συνόρων της εθνοτικής ομάδας καθώς ελαττώνονται οι ενδο-εθνοτικές επαφές, αυξάνονται οι μικτοί γάμοι και υποχωρεί η εθνοτική γλώσσα.

5) *Το 'κοινωνικό κεφάλαιο' της εθνοτικής ομάδας.* Οι διάφοροι τύποι διαπροσωπικών δικτύων και οργανώσεων (π.χ. κοινοτικά κέντρα, σχολεία, παιδικοί σταθμοί, εκκλησίες, κ.λπ.) που είναι διαθέσιμοι εντός της εθνοτικής ομάδας επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο τα μέλη της συνδέονται μεταξύ τους όπως και τον βαθμό στον οποίο προβάλλεται η εθνοτική τους ταυτότητα. Όταν μια παροικία είναι επαρκώς οργανωμένη έχει την ικανότητα να καλύψει τις ποικίλες ανάγκες των μελών της (Breton, 1964, σελ.194; Allen, 1969, σελ.68). Αντιθέτως, ένα χαμηλό και ανεπαρκές επίπεδο οργάνωσης αναγκάζει τα μέλη της εθνοτικής ομάδας να απευθυνθούν αλλού για την ικανοποίηση τους. Ο Ishwaran (1980, σελ.9) ονομάζει τέσσερις κύριους παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωτική επάρκεια των εθνοτικών ομάδων: η θρησκεία / εκκλησία, το σχολείο, τα ΜΜΕ<sup>12</sup> και πολιτιστικά ιδρύματα.

6) *Το ανθρώπινο κεφάλαιο της εθνοτικής ομάδας.* Η ποικιλία των απασχολήσεων και το μορφωτικό επίπεδο των μελών της εθνοτικής ομάδας έχουν σημαντικές επιπτώσεις για το πώς θα εξελιχθεί στο σύστημα στρωματοποίησης της κοινωνίας υποδοχής. Το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο στη δεύτερη γενιά καθιερώνει επαφές έξω από την εθνοτική κοινότητα και βελτιώνει το κοινωνικό status της παροικίας στη χώρα υποδοχής (Cornell και Hartmann, 1998, σελ.219).

Αν και οι εθνοτικές ομάδες με υψηλό ανθρώπινο κεφάλαιο ενδεχομένως να έχουν περισσότερους διαθέσιμους πόρους και περισσότερες συνδέσεις και υποστήριξη όσον αφορά τις καθημερινές ανάγκες των μελών τους, η κοινωνική κινητικότητα οδηγεί συχνά σε μια γεωγραφική κινητικότητα καθώς τα μέλη τους απομακρύνονται από τις γεωγραφικά συμπαγείς παροικίες για να εγκατασταθούν σε πιο αναβαθμισμένες περιοχές (Δαμανάκης, 2004, σελ.22).

---

σύγκριση με την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ή με άλλες μη κυρίαρχες εθνοπολιτισμικές ομάδες στην ίδια γεωγραφική περιοχή».

<sup>12</sup> Σύμφωνα με τον ίδιο, τα εθνοτικά μέσα ενημέρωσης όπως τηλεοπτικά προγράμματα, ραδιοφωνικές εκπομπές και εφημερίδες παίζουν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας καθώς επίσης συμβάλλουν και στη διατήρηση των δεσμών με την χώρα προέλευσης.

Όπως προαναφέρθηκε, το γεγονός αυτό μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα της ομάδας.

7) *Η χρήση του πολιτισμικού κεφαλαίου της εθνοτικής ομάδας.* Σύμφωνα με τον Brass (1991, σελ.19), η εθνοτική ταυτότητα μιας ομάδας συνεπάγεται την υποκειμενική ή συμβολική χρήση οποιασδήποτε πτυχής του πολιτισμού ή της αντίληψης ξεχωριστής προέλευσης, προκειμένου να δηλωθεί κάτι διακριτικό και ουσιαστικό για αυτή. Οι συμβολικοί αυτοί πόροι είναι συλλογικές απεικονίσεις που διαθέτουν οι ομάδες μέσω των οποίων μπορούν να μεταδώσουν έννοιες οι οποίες αποδίδουν την ουσία του λαού τους. Ωστόσο, οι πόροι, οι πηγές αυτές ασκούν λίγη επιρροή στη δόμηση της ταυτότητας εάν δεν προσεγγίζονται βιωματικά μέσα από εορτασμούς, τελετουργικά, μύθους και παραδόσεις. Οι προσπάθειες αυτές νοσηματοδοτούν το παρελθόν και το παρόν, συμβάλλουν στην ανάγκη αλληλεγγύης της κοινότητας, ενισχύουν την ικανότητά της να διατηρηθεί ως κοινότητα, απαιτώντας την υποστήριξη των μελών της. (Young, 1976, σελ.46).

## **6. Εκφάνσεις εθνοπολιτισμικής ταυτότητας**

### **6.1 Εκφάνσεις εθνοπολιτισμικής ταυτότητας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα**

Όπως έχει ήδη τονιστεί, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα δεν αποτελεί ένα αποκλειστικά κληρονομικό στοιχείο του ατόμου, αλλά διαμορφώνεται διαρκώς στα πλαίσια του κοινωνικοπολιτισμικού του περιβάλλοντος, μέσα από μια αδιάκοπη διαδικασία επεξεργασίας των καθημερινών του βιωμάτων. Όσον αφορά τις μεταναστευτικές ομάδες, τα βιώματα αυτά προέρχονται από ένα (τουλάχιστον) διπολιτισμικό-διγλωσσικό περιβάλλον και ως εκ τούτου, η εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα έχει διπολιτισμικό χαρακτήρα (Δαμανάκης, 1999, σελ.42).

Καθώς αυξάνεται η γενεαλογική απόσταση από την μεταναστευτική γενιά, η διπολιτισμική αυτή 'ζυγαριά' βαραίνει και κλίνει όλο και περισσότερο προς την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, όσο όλο και περισσότερα στοιχεία προστίθενται στην πλευρά της. Έτσι, από γενιά σε γενιά, τα περιεχόμενα της «εθνικής πλευράς» μειώνονται, γίνονται πιο θαμπά και λιγότερο σημαντικά στην καθημερινή κοινωνική ζωή. Από έρευνες που έχουν γίνει στον χώρο αυτό, έχει προκύψει ότι το μεγαλύτερο μέρος αυτής της «πολιτιστικής διάβρωσης» λαμβάνει χώρα σε γενικές γραμμές μέσα σε τρεις μόλις γενιές (Portes και Rumbaut, 2001, σελ.149-150).

Μέσω της μετανάστευσης, έρχονται σε άμεση και ζωντανή επαφή δύο πολιτισμοί. Γι'αυτό, οι μετανάστες που εγκαθίστανται σε μια νέα χώρα πολλές φορές αγωνίζονται για να βρουν μια ισορροπία μεταξύ των δυο αυτών 'κόσμων'. Αν και τα γλωσσικά και πολιτιστικά εμπόδια που πρέπει να υπερπηδήσουν είναι πολλά, ίσως ο δυσκολότερος στόχος που πρέπει να επιτύχουν στην καινούργια τους χώρα, είναι ότι, μέσω των ευθυνών και υποχρεώσεων που

συνεπάγεται ο ρόλος τους ως γονιών, πρέπει παράλληλα να μεταδώσουν τα στοιχεία της ιδιαίτερης εθνικής ταυτότητας της χώρας καταγωγής. Αυτό, σε συνάρτηση με την ανάγκη τους να ενταχθούν στην κοινωνία υποδοχής, καταστούν τον ρόλο που καλούνται να εκτελέσουν δύσκολο, πολύπλοκο και ως ένα βαθμό, αντιφατικό. Έτσι, για τους μετανάστες της πρώτης γενιάς επικρατεί ένα είδος «πολιτισμικού ανταγωνισμού». Από τη μια πλευρά η χώρα υποδοχής προσπαθεί να τους απορροφήσει στο σύστημά της, από την άλλη, οι ίδιοι καταβάλουν κάθε προσπάθεια να διατηρήσουν τη δική τους γλώσσα και πολιτισμό (Δαμανάκης, 1987, σελ.31).

Από την πλευρά τους, τα παιδιά των μεταναστών βιώνουν την καθημερινότητά τους στην χώρα υποδοχής ενώ ταυτόχρονα, συνδέονται με τον πολιτισμό της καταγωγής τους μέσα από τους γονείς και συγγενείς τους και τα πολιτιστικά στοιχεία που αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της καθημερινής οικογενειακής τους ζωής. Σε πολλές περιπτώσεις αυτό εμπεριέχει συγχρονικά διαπιστώσιμα στοιχεία όπως γλώσσα, θρησκεία και ήθη και έθιμα της χώρας καταγωγής. Μπορεί όμως να αποτελείται κυρίως από συμβολικά στοιχεία. Συνεπώς, δύο διαδικασίες βρίσκονται σε ταυτόχρονη εξέλιξη: μια διαδικασία συνεχούς απόκλισης από τον πολιτισμό προέλευσης, και μια διαδικασία συνεχούς αφομοίωσης των στοιχείων και πληροφοριών της κουλτούρας της ντόπιας κοινωνίας. Ωστόσο, την ίδια στιγμή που υπάρχει απόκλιση, νέες έννοιες και μια νέα μορφή σχέσης με την εθνική προέλευση σχηματίζονται. Μια πιο συναισθηματική σχέση με τον τόπο καταγωγής ενδέχεται να αρχίσει να αντικαθιστά μια σχέση βασισμένη περισσότερο σε διαπιστώσιμα στοιχεία (Leman, 1998, σελ.25-6). Κατά συνέπεια, μια πιο αφηρημένη και συμβολική μορφή εθνοτικής ταυτότητας αρχίζει να βρίσκεται εν εξέλιξη.

Οι τρόποι που «βιώνουν» τα παιδιά της δεύτερης γενιάς την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα στα πλαίσια της κοινωνίας υποδοχής ποικίλουν. Σχετικά με το θέμα αυτό, η Suarez-Orozco (2001, σελ.103) αναφέρει τρεις μορφές ταυτοτικής προσαρμογής:

1- Στην πρώτη περίπτωση της «εθνοτικής φυγής» (ethnic flight), τα παιδιά δομούν την ταυτότητά τους βάσει μιας δυνατής ταύτισης με τη χώρα υποδοχής, εσωτερικεύοντας τις αξίες της και τους τρόπους ζωής και συμπεριφοράς της, και απωθώντας οτιδήποτε έχει σχέση με την εθνοτική τους ομάδα. Κύριος στόχος τους είναι η αποδοχή από την κοινωνία. Αυτός ο τύπος ταυτοτικής προσαρμογής έχει ως αποτέλεσμα τη σταδιακή αποξένωση από την εθνοτική ομάδα, καθώς τα παιδιά καταλήγουν να έχουν λιγιστά κοινά με αυτή (Suarez-Orozco, 2001, σελ.104). Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά μπορεί να αισθανθούν «προδομένα» από τις δημόσιες επιδείξεις ενοχλητικών «εθνοτικών συμπεριφορών» των γονιών τους και άλλων μελών της εθνοτικής τους ομάδας. Έτσι, ναι μεν αυτός ο τύπος ταύτισης μπορεί να προσφέρει

στο άτομο πρόσβαση σε προνομιούχες θέσεις της κυρίαρχης κοινωνίας, θα πρέπει μολτατά να αντιμετωπίσει τα κοινωνικά και συναισθηματικά θέματα που απορρέουν από την αποστασιοποίηση, περιθωριοποίηση ή και απόρριψη από τα μέλη της εθνοτικής του ομάδας, στην οποία de facto ανήκει (Δαμανάκης, 1987, σελ.95). Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτό το είδος ταυτοτικής προσαρμογής πιθανόν να είναι προσωρινό διότι καθώς τα παιδιά ξεπερνούν το στάδιο της εφηβείας, η ανάγκη να μοιάζουν και να είναι αποδεκτά από τους συνομήλικούς τους συνήθως εξασθενεί.

2- Στη δεύτερη περίπτωση της «ανταγωνιστικής ταυτότητας» (adversarial identity), τα παιδιά δομούν την ταυτότητά τους γύρω από την απόρριψη και απόκρουση του συστήματος της χώρας υποδοχής. Η κατηγορία αυτή τείνει να ταυτίζει τον εναγκαλισμό του κυρίαρχου πολιτισμού με την απόρριψη ή υποτίμηση της εθνοτικής τους ταυτότητας (Suarez-Orozco, 2001, σελ.107). Παρομοίως, η ακαδημαϊκή επιτυχία μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή ‘ασπασμού’ της τοπικής κουλτούρας.

Οι λόγοι που ωθούν ένα άτομο να προσανατολιστεί προς μια τέτοια κατεύθυνση βασίζονται σε διάφορους παράγοντες, εκ των οποίων, ο προσανατολισμός της ίδιας της οικογένειας απέναντι στη χώρα υποδοχής, ο τόπος κατοικίας (αν είναι συνοικισμός αλλοδαπών ή μικτός), η συναναστροφή ή έλλειψη συναναστροφής με μέλη της κοινωνίας υποδοχής, όπως και η απόρριψη του ατόμου από αυτή (Δαμανάκης, 1987, σελ. 94).

3- Η τρίτη περίπτωση της «δι(α)πολιτισμικής ταυτότητας» (transcultural identity) προκύπτει μέσα από μια ενεργή προσπάθεια των παιδιών των μεταναστών να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ της εθνοτικής τους ομάδας και της κυρίαρχης ομάδας (Suarez-Orozco, 2001, σελ.117). Καθώς αποδέχονται και τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα μέσα στα οποία κοινωνικοποιούνται (της χώρας υποδοχής και της χώρας καταγωγής), καταφέρνουν να ταυτιστούν και με τα δύο, συνθέτοντας, συγκεράζοντας στοιχεία και από τα δυο πολιτιστικά συστήματα και δημιουργώντας ένα ενιαίο σύνολο, το οποίο τους αντιπροσωπεύει και εναρμονίζεται με την κοινωνικοπολιτισμική τους πραγματικότητα. Έτσι, μέσα από μια ατομική ψυχοπνευματική διαδικασία επεξεργασίας της διπλής κληρονομιάς τους (Δαμανάκης, 1987, σελ. 98), δημιουργούν «υβριδικές» διαπολιτισμικές ταυτότητες, καθώς καταφέρνουν να συνθέσουν, όπως αναφέρει και ο Erikson (1980, σελ.95), τις επιμέρους διπολιτισμικές τους παραστάσεις, ταυτίσεις και εμπειρίες σε ένα ενιαίο σύνολο. Ως αποτέλεσμα, αποκτούν διπολιτισμικές και διγλωσσικές / πολυγλωσσικές δεξιότητες οι οποίες γίνονται αναπόσπαστο τμήμα του εαυτού τους, και που τους επιτρέπει να λειτουργούν μέσα σε περισσότερο από έναν

πολιτιστικό κώδικα (Suarez-Orozco, σελ.117). Επομένως, η δι(α)πολιτισμική<sup>13</sup> ταυτότητα των παιδιών των μεταναστών εκφράζεται ως η ικανότητα τους να ασχολούνται ενεργά και κριτικά με τους δυο πολιτισμούς, να διαχειρίζονται τη διπολιτισμική-διγλωσσική βιοτική τους κατάσταση και να υπερασπίζονται προς τα έξω τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία/πολυγλωσσία τους (Δαμανάκης, 2001, σελ.19).

Χαρακτηριστικά, τα άτομα αυτά εύκολα επικοινωνούν και συνεργάζονται με μέλη της δικής τους εθνοτικής ομάδας καθώς επίσης και με συμμαθητές, δασκάλους, εργοδότες και συναδέλφους τους άλλων εθνοτήτων. Επιπλέον, η ακαδημαϊκή επιτυχία για αυτά δεν θεωρείται μόνο ως μέσω προσωπικής προόδου και ανεξαρτησίας, αλλά και ως ένα τρόπο να εκπληρώσουν το χρέος τους προς την εθνοτική κοινότητα, να κάνουν τους γονείς τους περήφανους και να δικαιώσουν τις πολλαπλές τους θυσίες (Suarez-Orozco, 2001, σελ.112-113).

Το γεγονός ότι η δι(α)πολιτισμική ταυτότητα επιτρέπει στο παιδί να διατηρήσει τους συναισθηματικούς δεσμούς με τον πολιτισμό της καταγωγής του ενώ συγχρόνως του επιτρέπει να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντεπεξέλθει επιτυχώς στις απαιτήσεις της ντόπιας κοινωνίας, την καθιστά ως την πιο λειτουργική μέθοδο ταυτοτικής προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών (Suarez-Orozco, 2001, σελ.119). Ωστόσο, εφόσον οι εμπειρίες και τα βιώματα διαφέρουν από άτομο σε άτομο και από ηλικία σε ηλικία, καθίσταται πιθανόν ένα άτομο να ακολουθήσει διαφορετικές πορείες στην επίλυση των ταυτοτικών του ζητημάτων και συγκρούσεων στα διάφορα στάδια της ζωής του. Επίσης, καθώς το θέμα αυτό είναι προσωπικό, διαφορές στους τύπους ταυτοτικής προσαρμογής μπορούν να παρατηρηθούν και μεταξύ των παιδιών της ίδιας οικογένειας (Portes και Rumbaut, 2001, σελ.153). Αυτό συνεπάγεται ότι με την πάροδο του χρόνου, τα παιδιά των μεταναστών μπορεί να αλλάξουν τον τρόπο που προσδιορίζονται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες τους και τις περιστάσεις που αντιμετωπίζουν. Αυτό δεν μπορεί παρά να δώσει έμφαση στον ευέλικτο και συνεχώς μεταβαλλόμενο χαρακτήρα των ταυτοτήτων της διασποράς.

Στα άτομα της τρίτης και τέταρτης γενιάς, ένα νέο είδος ‘εθνικής συμμετοχής’ τείνει να επικρατήσει. Αν και εξακολουθούν να δείχνουν ότι έχουν αίσθημα και ενδιαφέρον για την εθνοτική τους ταυτότητα, ωστόσο δεν είναι απαραίτητη η ύπαρξη συγχρονικών, διαπιστώσιμων πολιτισμικών στοιχείων για τον αυτοπροσδιορισμό τους ως μελών της εθνοτικής ομάδας (Gans, 1985, σελ.429). Προς τον σκοπό αυτό, αναφέρει ο Δαμανάκης (2004, σελ.32-33), αρκούν η πίστη και οι πεποιθήσεις προς την καταγωγή, τα εθνικά σύμβολα

---

<sup>13</sup> Καθότι η διαδικασία δόμησης του συγκεκριμένου τύπου ταυτότητας δεν συμπεριλαμβάνει μόνο τη σύνθεση στοιχείων δυο κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων αλλά και την αλληλεπίδραση που έχει το ένα πάνω στο άλλο, η ταυτότητα που προκύπτει εκφράζεται καλύτερα ως διαπολιτισμική παρά διπολιτισμική.



και οι συμβολισμοί που έχει εσωτερικεύσει ένα άτομο στα πλαίσια της κοινωνικοποίησής του στην παροικία και στην οικογένειά του. Δεδομένου ότι οι ανάγκες της εθνοτικής ταυτότητας και η σχέση με την οργανωμένη κοινότητα ελαττώνονται, η εθνοτικότητα αποκτά μια πιο ομολογιακή παρά εργαλειακή λειτουργία. Από μόνη της μετατρέπεται ως το κύριο εργαλείο έκφρασης της εθνικής καταγωγής (Gans, σελ.435). Ως εκ τούτου, η εθνοτική ταυτότητα μετατρέπεται σε «συμβολική εθνοτικότητα».

Κύριος σκοπός της συμβολικής αυτής εθνοτικότητας είναι να υποστηρίξει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα (Δαμανάκης, 2004, σελ. 42). Δεν απαιτεί πλήρη ερμηνεία και μπορεί να θεωρηθεί απλώς ως προσωπική ένδειξη αγάπης, υπερηφάνειας και σεβασμού προς μια προέλευση που επιθυμεί κανείς να περιλάβει ως τμήμα της κοινωνικής του ταυτότητας (Leman, 1998, σελ.28). Έτσι, ναι μεν στην μακρόχρονη ιστορική πορεία μιας εθνοτικής ομάδας της διασποράς υποχωρούν ή και χάνονται αρκετά στοιχεία της πολιτισμικής της κληρονομιάς, παρ' όλα αυτά πολλές φορές παραμένουν στοιχεία όπως η προφορική παράδοση, το συναίσθημα και η πίστη στην καταγωγή, δηλαδή ένα «πολιτισμικό ελάχιστο» (ό.π., σελ.34).

## **6.2 Εκφάνσεις της ελληνικότητας**

Σχετικά με την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων, στις διάφορες γωνιές του κόσμου όπου υπάρχει ελληνική διασπορά συναντά κανείς και διαφορετικές εκφάνσεις της ελληνικότητας. Ο όρος «ελληνικότητα», σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001β, σελ.14), αναφέρεται στο σκέλος της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων ελληνικής καταγωγής που συνδέεται με ή και συντίθεται από συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία που αφορούν τον ελληνικό πολιτισμό, την ελληνική γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τους θεσμούς και τις παραδόσεις. Ακολουθώντας, με την εθνοπολιτισμική του έννοια, ο όρος «ομογενείς» παραπέμπει στα άτομα εκείνα που έχουν συνείδηση της ελληνικής τους καταγωγής και που διατηρούν έστω και μια συναισθηματική σχέση με το εθνικό κέντρο (Δαμανάκης, 2004, σελ.27).

Οι Έλληνες της ομογένειας, ζώντας σε περιβάλλοντα συνάντησης και αλληλεπίδρασης πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, κινούνται μεταξύ του τρίπολου χώρα/κοινωνία προέλευσης – εθνοτική ομάδα/παροικία – χώρα/κοινωνία διαμονής (Δαμανάκης, 2004, σελ.45). Καθώς αντλούν τα περιεχόμενα της ταυτότητάς τους από τους τρεις αυτούς χώρους, έχουν δυο κοινωνικοπολιτισμικά σημεία αναφοράς. Προφανές επομένως, είναι ότι οι εθνοπολιτισμικές τους αναφορές εντάσσονται τόσο στη χώρα διαμονής όσο και στη χώρα προέλευσης τους. Άρα, οι διακυμάνσεις στην έκφραση της ελληνικότητας ανά την ελληνική διασπορά προκύπτουν καθότι αυτή συναρτάται με τις εκάστοτε πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες διαβίωσης των μελών της κάθε διασποράς στη χώρα

διαμονής και επομένως, με τον βαθμό εμπλοκής του ελληνικού στοιχείου στο σύστημα των ταυτίσεων τους (Δαμανάκης, 2001β, σελ.14). Από αυτό προκύπτει ότι η ελληνικότητα, όπως εμφανίζεται στην διασπορά, κινείται μεταξύ δυο πόλων, της ελλαδοκεντρικής και της συμβολικής ελληνικότητας.

*Ελλαδοκεντρική ελληνικότητα* - Στην περίπτωση αυτή, η ελληνική ταυτότητα των ομογενών στηρίζεται πάνω σε συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία όπως ελληνική γλώσσα, θρησκεία, ήθη και έθιμα και επαφή με την ελλαδική πραγματικότητα. Αυτή η μορφή ελληνικής ταυτότητας δεν έχει απλώς την ελλαδική έκφανση της ελληνικότητας ως πρότυπο, αλλά βρίσκεται και πολύ κοντά σε αυτή (Δαμανάκης, 2001, σελ.27). Πρόκειται δηλαδή για μια εξωελλαδική αλλά ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένη ελληνικότητα η οποία απαντάται κυρίως στη μεταναστευτική διασπορά<sup>14</sup> (Δαμανάκης, 2004, σελ.40).

*Συμβολική ελληνικότητα* - Στην περίπτωση αυτή, η ελληνική ταυτότητα εμφανίζεται απλώς ως ιδεολόγημα, ως πίστη στην καταγωγή, ως πεποίθηση και ως συναισθηματικός δεσμός με ό,τι είναι ελληνικό, χωρίς να συνοδεύεται από συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία (Δαμανάκης, 2004, σελ.39). Συχνά χαρακτηρίζεται από μια νοσταλγική αναφορά, αφοσίωση προς τον πολιτισμό της μεταναστευτικής γενιάς ή και της πατρίδας αυτών (Leman, 1998, σελ.28). Η ελληνικότητα που δεν συνοδεύεται από συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία ταυτότητας αλλά από συναισθηματικά και συμβολικά έχει συνδεθεί με τον όρο «πολιτισμικό ελάχιστο» (Δαμανάκης, 2001, σελ.31). Ενώ οι ομογενείς μπορεί να μην έχουν επαφές με την Ελλάδα και με τη σύγχρονη ελλαδική πραγματικότητα, εξακολουθούν εν τούτοις να αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες, καθότι προς τον σκοπό αυτό τους αρκούν τα σύμβολα, οι συμβολισμοί, οι μύθοι και οι προφορικές παραδόσεις που έχουν εσωτερικεύσει στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης τους στην οικογένειά τους και στην παροικία τους. Αυτή η έκφανση της ελληνικής ταυτότητας, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί και ως «συμβολική ελληνικότητα», απαντάται κυρίως στην ιστορική διασπορά και στη μεταναστευτική διασπορά με μακρά ιστορία (Δαμανάκης, 2004, σελ.40).

---

<sup>14</sup> Ο Δαμανάκης (2004, σελ.27) κάνει τον διαχωρισμό μεταξύ της μεταναστευτικής διασποράς και της ιστορικής διασποράς. Ο όρος «μεταναστευτική διασπορά» αναφέρεται στο προϊόν της αποδημίας Ελλήνων κυρίως από το εθνικό κράτος προς χώρες υποδοχής μεταναστών από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ως και σήμερα, ενώ ο όρος «ιστορική διασπορά» είναι δημιούργημα των ιστορικών εξελίξεων από την πτώση της Κωνσταντινούπολης (1453) ως και την «μικρασιατική καταστροφή» (1922).

## **IV- Η Οικογένεια**

### **1. Η οικογένεια ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας**

Ως γνωστό, η οικογένεια είναι ο κύριος κοινωνικοποιητικός φορέας του παιδιού κατά τη νηπιακή, παιδική και εφηβική ηλικία. Σύμφωνα με τους Bukatko και Daehler (1998, σελ.465), οι γονείς συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους με τρεις βασικούς τρόπους: 1- Μέσω άμεσης εκπαίδευσης, παρέχουν στα παιδιά τους πληροφορίες ή ενισχύουν τις συμπεριφορές που θεωρούν αποδεκτές ή επιθυμητές. 2- Μέσα από τη συναναστροφή με τα παιδιά τους, χρησιμεύουν ως πρότυπα για τις συμπεριφορές, τις πεποιθήσεις και τις πράξεις τους. 3- Έμμεσα, δεδομένου ότι διαχειρίζονται πτυχές της ζωής των παιδιών τους που μπορούν στη συνέχεια να επηρεάσουν την κοινωνική τους ανάπτυξη (π.χ. επιλέγοντας τον τόπο κατοικίας και το σχολείο στο οποίο θα εκπαιδευτούν, εγγράφοντάς τα σε εξωσχολικές δραστηριότητες, ενθαρρύνοντάς τα να αλληλεπιδρούν και να διαμορφώνουν φιλίες με παιδιά άλλων εθνικοτήτων).

Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά, ο κοινωνικοποιητικός ρόλος των γονιών αλλάζει και οι όροι συμμετοχής τους διαφοροποιούνται. Κατά την εφηβική ηλικία όπου η κοινωνικοποιητική δύναμη των συνομηλίκων κλιμακώνεται, οι γονείς εξακολουθούν να παίζουν κοινωνικοποιητικό ρόλο, ο οποίος ωστόσο δεν συμπεριλαμβάνει όλες τις πτυχές της ζωής των παιδιών τους όπως στα πρώτα παιδικά χρόνια. Οι έρευνες στον χώρο αυτό δείχνουν ότι στους τομείς των αξιών, της πολιτικής σκέψης, της ηθικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής επιλογής, οι μαθητές του γυμνασίου τείνουν να επηρεάζονται περισσότερο από τους γονείς τους. Ενώ σχετικά με θέματα εξωτερικής εμφάνισης, ενδιαφερόντων και κοινωνικών σχέσεων, η επιρροή των συνομηλίκων είναι ισχυρότερη (Biehler και Snowman, 1997, σελ.110).

Σύμφωνα με τον Kreppner, μεγάλη σημασία στη ζωή ενός ατόμου έχει η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στη σύνδεση του στο οικογενειακό σύστημα και στην ατομικοποίησή του στα πλαίσια της ανάπτυξης του Εγώ του (Muhlbauer, 1985, σελ.281). Πιο συγκεκριμένα, κάνει τον διαχωρισμό μεταξύ δύο τύπων οικογενειακών συστημάτων, των «κλειστών» και των «ανοιχτών». Ένα κλειστό, άκαμπτο οικογενειακό σύστημα δεν επιτρέπει στα παιδιά-μέλη του να έρθουν σε επαφή με βιώματα και ερμηνείες που προέρχονται από έξω και να αντιμετωπίσουν χωρίς φόβο άγνωστα περιστατικά. Αυτό προκαλεί την τάση για τη δημιουργία πρώιμων αποκρυσταλλωμένων αντιλήψεων και μειωμένου ενδιαφέροντος για την επεξεργασία βιωμάτων. Αντιθέτως, ένα ανοιχτό οικογενειακό σύστημα δεν 'αυτοαποκλείεται' από τον έξω κόσμο, αλλά δίνει στα μέλη του τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ποικίλες σχέσεις με αυτόν. Σε ένα τέτοιο σύστημα, τα παιδιά μπορούν να έρθουν συχνά σε επαφή με

βιώματα από έξω, τα οποία διακρίνονται από τα βιώματα και τις ερμηνείες του εσωτερικού της οικογένειας, με αποτέλεσμα να μπορούν να επιδέχονται περισσότερες από μια ερμηνείες. Κατά τον τρόπο αυτό, μια ανοιχτού τύπου οικογένεια δίνει στα μέλη της την δυνατότητα να διευρύνουν τις σχέσεις και επαφές τους με την ευρύτερη κοινωνία.

## **2. Κοινωνικοποίηση και εθνοτική οικογένεια**

Για να καταλάβει κανείς τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται τα παιδιά των μεταναστών και δομούν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα είναι απαραίτητο να γνωρίζει το οικογενειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η διαδικασία αυτή. Οι μετανάστες, καθώς έχουν κοινωνικοποιηθεί (σε σημαντικό βαθμό) στην πατρίδα τους, κουβαλούν μαζί τους ένα πολιτισμικό «πακέτο» το οποίο τους έχει μεταδοθεί από την οικογένειά τους. Επίσης, ναι μεν μπορεί να έχουν αποκοπεί αντικειμενικά από την πατρίδα τους (από άποψη υλικών, οικονομικών και κοινωνικών δεσμών), παρόλα αυτά εξακολουθούν να διατηρούν δεσμούς με αυτή σε επίπεδο αξιακό και συμβολικό. Έτσι, έχουν δύο κοινωνικοπολιτισμικά σημεία αναφοράς μέσω των οποίων φιλτράρουν και επεξεργάζονται κάθε νέα εμπειρία (Suarez-Orozco, 2001, σελ.87). Τα παιδιά τους, τα οποία γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής ή εισήλθαν σε αυτή σε πολύ μικρή ηλικία, και τα οποία αναπτύσσονται στα πλαίσια ενός διπολιτισμικού-διγλωσσικού περιβάλλοντος δεν έχουν το ίδιο πλαίσιο αναφοράς με τους γονείς τους.

Σε σχέση με τους γονείς τους, η διαδικασία του εθνικού τους αυτοπροσδιορισμού είναι πολύ πιο σύνθετη και συνεπάγεται συχνά την εξισορρόπηση ανταγωνιστικών τρόπων ζωής και αξιών. Βρισκόμενο μέσα σε δύο πολιτιστικούς κόσμους, ένα παιδί μεταναστών αναγκάζεται να προσδιορίσει τον εαυτό του σε σχέση με πολλαπλές ομάδες αναφοράς και μέσα από τις διάφορες ταξινομήσεις στις οποίες τοποθετείται από τους συνομηλικούς του, το σχολείο, την εθνοτική του κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία (Portes και Rumbaut, 2001, σελ.150).

Επίσης, καθώς μεγαλώνει μεσολαβούν ταυτόχρονα οικογενειακές και κοινωνικές προσδοκίες οι οποίες πολλές φορές διαφέρουν μεταξύ τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις έρχονται να πάρουν τη θέση τους, από τη μια πλευρά, οι πολιτιστικές νόρμες και αξίες της ντόπιας κοινωνίας, από την άλλη, αυτές της οικογένειας. Ως αποτέλεσμα, το παιδί μπορεί να βρεθεί ανάμεσα σε δυο διαφορετικά συστήματα συμπεριφορών και αξιών (Portes και Rumbaut, 2001, σελ.151).

Ένας παράγοντας που μπορεί να οξύνει ή να αμβλύνει αυτή την κατάσταση είναι ο βαθμός «ανοιχτότητας», όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, της μεταναστευτικής οικογένειας. Ένα ανοιχτό, ανεκτικό οικογενειακό σύστημα μπορεί να συμβάλει στη μείωση της απόστασης μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας υποδοχής και στην εξομάλυνση των σχέσεων του παιδιού

και με τις δυο. Μπορεί να συμβάλει με άλλα λόγια, στον κατευνασμό των εντάσεων και προβληματισμών που προκαλεί το αίσθημα της διπλής αφοσίωσης (dual loyalty), έτσι ώστε το παιδί να νιώθει λιγότερο παγιδευμένο μεταξύ δύο κόσμων και εξαναγκασμένο να διαλέξει μεταξύ τους. Ένα ανοιχτό σύστημα επιτρέπει πιο εύκολα την συνύπαρξη των δυο κόσμων του παιδιού της δεύτερης γενιάς.

Αντιθέτως, σε ένα κλειστό οικογενειακό σύστημα, οι γονείς οι οποίοι ίσως να μην είναι εξοικειωμένοι με την τοπική γλώσσα και κουλτούρα μπορεί να εκδηλώνουν αισθήματα αμφιβολίας, καχυποψίας και κατωτερότητας προς την τοπική «νόρμα». Αυτό μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις από την πλευρά του παιδιού. Αντιδράσεις όπως μιας βαθύτερης ταύτισης με την οικογενειακή κουλτούρα και αποφυγής μιας ενεργούς συμμετοχής στην κοινωνία υποδοχής ή αντιστρόφως, προς την απομάκρυνση από την οικογένεια και την εθνοτική ομάδα και την βαθύτερη ταύτιση με τη ντόπια κοινωνία

Μολαταύτα, οι εντάσεις μεταξύ των γονιών μεταναστών και των παιδιών τους είναι σχεδόν αναπόφευκτες. Συχνά, η πηγή των εντάσεων είναι ο βαθμός προσαρμογής των γονιών στη νέα κοινωνία (Ζωγράφου, 1997, σελ.47). Τα παιδιά των μεταναστών ακολουθούν πιο γρήγορα, εύκολα και αποτελεσματικά τα πρότυπα της κοινωνίας υποδοχής. Ζώντας σχεδόν μέσα σε δύο κόσμους, μαθαίνουν να ξεχωρίζουν γρήγορα τις συμπεριφορές που, αν και «φυσιολογικές» στο σπίτι, θα τους βγάλουν στο περιθώριο ως «παράξενους» και «ξένους» στην ευρύτερη κοινωνία<sup>15</sup> (Suarez-Orozco, 2001, σελ.88-89). Από την πλευρά τους, οι μετανάστες γονείς αν και καταφέρνουν να μάθουν ως ένα βαθμό την γλώσσα της χώρας υποδοχής, είναι πιθανό να μην μπορέσουν ποτέ να καταλάβουν εις βάθος τι εννοούν τα παιδιά τους όταν τους λένε, «Πότε θα καταλάβετε ότι τα πράγματα λειτουργούν αλλιώς εδώ;» Σε πολλές περιστάσεις τα παιδιά των μεταναστών αισθάνονται ντροπή για την «κοινωνική αδεξιότητα» (social clumsiness) των γονιών τους και τους κατηγορούν ότι δεν κάνουν αρκετές προσπάθειες να ακολουθήσουν τους 'νόμους του τόπου'. Συχνά, προκύπτουν εντάσεις όταν τοποθετούνται από τους γονείς τους στη θέση του μεταφραστή και διερμηνέα, έχοντας να υποβάλουν περίεργες ερωτήσεις ή να κάνουν «μη-αποδεκτά» αιτήματα εκ μέρους τους (π.χ. παζαρέματα). Επίσης, οι γονείς μετανάστες μπορεί να χρησιμοποιούν αναχρονιστικές μεθόδους διαπαιδαγώγησης, οι οποίες να μην ταιριάζουν με τις συνθήκες ζωής στη νέα χώρα και οι οποίες να μην γίνονται αποδεκτές από τα παιδιά τους (Δαμανάκης, 1993, σελ.54).

---

<sup>15</sup> Μια τέτοια περίπτωση αφορά για παράδειγμα, το θέμα του μεσημεριανού φαγητού που παίρνουν τα παιδιά στο σχολείο. Συχνά υπάρχει σύγκρουση μεταξύ παιδιού και γονιών καθώς το παιδί αρνείται να πάρει μαζί του φαγητό παραδοσιακής κουζίνας διότι, πρώτον, ντρέπεται να το παρουσιάσει στο σχολικό χώρο και δεύτερον, θέλει να αποφύγει τυχόν πειράγματα από τους συμμαθητές του. Έτσι, εξαναγκάζει τους γονείς του να του ετοιμάζουν «ξένα» γεύματα που συνηθίζονται στη ντόπια κοινωνία.

Συνεπώς, τα παιδιά τους μπορεί να τους κατηγορήσουν ότι προσπαθούν να τους ‘παγιδεύσουν’ σε ένα πολιτιστικό σύστημα που δεν είναι συμβατό με την περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα (Suarez-Orozco, 2001, σελ.89).

Οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν αποφασιστικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών των μεταναστών, καθώς δημιουργούν εντάσεις στη σχέση μεταξύ των γονιών, οι οποίοι δυσκολεύονται να καταλάβουν την νοοτροπία του τόπου, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να διατηρήσουν τη δική τους κουλτούρα, και των παιδιών τους που την έχουν κατανοήσει με μεγαλύτερη ευκολία και καταβάλλουν προσπάθειες να βρουν μια αποδεκτή θέση στην κοινωνία που είναι και «σπίτι τους».

Επιπροσθέτως, λαμβάνοντας υπόψη τις μαζικές μετακινήσεις και πληθυσμιακές μετατοπίσεις που χαρακτηρίζουν την πρόσφατη παγκόσμια ιστορία και των ταχύρυθμων κοινωνικών αλλαγών που έχουν επηρεάσει τα θεμέλια της οικογένειας, για τη μελέτη της δυναμικής των σχέσεων στα πλαίσια της οικογένειας δεν αρκεί πλέον να εξετάζεται μόνο ο κοινωνικοποιητικός ρόλος των γονιών. Η αντίληψη της κοινωνικοποίησης ως μονόπλευρης διαδικασίας, από τον ενήλικα προς το παιδί, αγνοεί τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά επηρεάζουν τους γονείς τους (Muhlbauer, 1985, σελ.255), όπως αυτό συμβαίνει συχνά στις οικογένειες μεταναστών. Παραδοσιακά, σε όλες τις κοινωνίες οι γονείς εκπληρώνουν τον ρόλο του «οδηγού» των παιδιών τους. Η μετανάστευση υπονομεύει την λειτουργία αυτή καθότι αφαιρεί τον απαραίτητο «χάρτη εμπειριών» για να συνοδεύσουν επαρκώς τα παιδιά τους στο πολιτισμικό σύστημα της κοινωνίας υποδοχής. Στο νέο αυτό περιβάλλον, οι μετανάστες γονείς είναι λιγότερο ικανοί να καθοδηγήσουν τα παιδιά τους σε μια κοινωνία που οι ίδιοι δεν κατανοούν επαρκώς. Επομένως αναγκάζονται να στηριχθούν στα ίδια τα παιδιά τους για πολιτιστικές εξηγήσεις και διευκρινήσεις (Suarez-Orozco, 2001, σελ.90). Ως αποτέλεσμα, ο παραδοσιακός τρόπος όπου ο μικρός καθοδηγείται από τον μεγάλο ανατρέπεται. Τα παιδιά των μεταναστών, τα οποία μέσω του σχολείου έχουν καθημερινή τριβή με την τοπική κουλτούρα και νοοτροπία, όντας πιο εξοικειωμένα με αυτή, συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση των συμπεριφορών, στάσεων και τοποθετήσεων των γονιών τους. Άρα, σχετικά με τα θέματα μετάδοσης πληροφοριών, υποστήριξης και καθοδήγησης, στις μεταναστευτικές οικογένειες υπάρχει αλληλεξάρτηση. Συχνά δε, καθώς «οι κανόνες του παιχνιδιού» αλλάζουν, πολλοί γονείς κρατούν μια αυταρχική και αμετάκλητη διαπαιδαγωγική στάση απέναντι στα παιδιά τους, σε μια προσπάθεια να καλύψουν την μείωση του κύρους τους, να καλύψουν το κενό επαρκούς πληροφόρησής τους και για να αποδείξουν ότι εξακολουθούν να είναι όντως ικανοί, άξιοι (Δαναμάκης, 1987, σελ.54). Και αυτό διότι, όπως επισημάνει ο Maisonneuve (2001, σελ.143), «κάθε διατάραξη των κανόνων, όποια κι αν είναι

η αιτία της, εγείρει στους κόλπους της ομάδας μια περισσότερο ή λιγότερο ισχυρή κατάσταση ανησυχίας και αντίστασης.»

Τέλος, όσο δύσκολη και πολύπλοκη κι αν είναι η διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών της μεταναστευτικής οικογένειας στη χώρα υποδοχής, η οικογένεια δεν παύει ωστόσο να παραμένει ο κύριος κοινωνικοποιητικός φορέας στην εθνοτική κοινότητα. Ως τέτοια, εξακολουθεί να εκπληρώνει έναν τριπλό ρόλο: 1) βοηθά να στηριχθεί η ταυτότητα της εθνοτικής ομάδας, 2) βοηθά την ομάδα να αντιμετωπίσει τα υπαρξιακά προβλήματα της πολυπολιτισμικότητας και, 3) κατά συνέπεια, επιτρέπει στην ομάδα και τα μέλη της να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση χωρίς την απώλεια της εθνοτικής ταυτότητας (Ishwaran, 1980, σελ.1).

## **V- Το Σχολείο**

### **1. Το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας**

Κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, κύριος κοινωνικοποιητικός παράγοντας του παιδιού είναι η οικογένειά του. Καθώς φτάνει σε σχολική ηλικία, ο κοινωνικός του κύκλος μεγαλώνει συμπεριλαμβάνοντας και άλλα άτομα εκτός της οικογένειας του. Με την έναρξη της σχολικής του εκπαίδευσης, το παιδί επιχειρεί τα πρώτα του βήματα μέσα στην ευρύτερη κοινωνία. Στο σημείο αυτό ξεκινά μια νέα, πιο σύνθετη διαδικασία κοινωνικοποίησης για αυτό, όπου καλείται να εσωτερικεύσει ένα πιο πολύπλοκο σύστημα από κοινωνικές αξίες και νόρμες (Muhlbauer, 1985, σελ. 289).

Ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία αυτή έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Κατά τον Fend, η ενδοσχολική «διαπροσωπική συμβίωση» μπορεί να γίνει αντιληπτή από δυο σκοπιές: 1) υπό το πρίσμα του περιεχομένου, δηλαδή των προσδοκιών πειθαρχίας και επίδοσης που θέτει το σχολείο και που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές και, 2) υπό το πρίσμα της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών, μαθητών και δασκάλων και με όσων άλλων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Muhlbauer, 1985, σελ.310). Κύρια παιδαγωγική αποστολή του σχολείου αποτελεί να βοηθήσει τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητές για να μπορέσει να λειτουργήσει ως ανεξάρτητο, υπεύθυνο και δημιουργικό μέλος της κοινωνίας. Στην αποστολή αυτή, μια σειρά παραγόντων εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος έρχονται να συμβάλουν στη σχολική επίδοση του παιδιού. Παρακάτω αναφέρονται μερικοί από τους σημαντικότερους.

*Η συμβολή της οικογένειας στη σχολική επιτυχία* – Είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι οι γονείς διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς δείχνουν πως το κλίμα που δημιουργούν οι γονείς στο σπίτι και το είδος των συναισθημάτων και των αντιλήψεων που ενσταλάζουν στα παιδιά τους συσχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοσή τους (Eccles, 1993, σελ.150). Οι οικογενειακοί παράγοντες που προωθούν την επίδοση των παιδιών και τα παρακινούν να έχουν ακαδημαϊκά κίνητρα περιλαμβάνουν ένα ενθαρρυντικό οικογενειακό περιβάλλον, μια θετική στάση των γονέων απέναντι στην μάθηση, υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και μια ενεργή συμμετοχή των γονέων στην μάθηση των παιδιών τους (Eccles, 1983, σελ.85). Οι παράγοντες αυτοί εφοδιάζουν τα παιδιά με αισθήματα ελέγχου, ικανότητας και αυτονομίας. Επίσης, ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην ενθάρρυνση των παιδιών να επιλέξουν να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους που έχουν παρόμοιες θετικές στάσεις απέναντι στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Bukatko και Daehler, 1998, σελ.533).



Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει την σχολική επιτυχία του παιδιού είναι η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ γονιών και σχολείου. Σύμφωνα με την υπάρχουσα έρευνα για το θέμα αυτό, η γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο αποτελεί καίριο παράγοντα στην εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (Eccles και Harold, 1993, σελ.569). Τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τον βαθμό συμμετοχής των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους συμπεριλαμβάνουν την ικανότητά τους να βοηθήσουν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες, την πίστη τους για τις ακαδημαϊκές ικανότητες του παιδιού τους, την αντίληψή τους για τον ρόλο της ακαδημαϊκής επίδοσης για το παιδί τους, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες και φιλοδοξίες τους για αυτό, τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και στη συνεργασία τους με αυτό, και η εθνοτική τους ταυτότητα (π.χ. ο βαθμός στον οποίο το θέμα της εθνοτικότητας είναι σημαντικό μέρος των ταυτοτικών και κοινωνικοποιητικών τους στόχων, οι πεποιθήσεις τους για την πιθανότητα να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους διακρίσεις λόγω της εθνοτικότητάς τους, ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι το σχολείο τους υποστηρίζει στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν το παιδί τους να μάθει για την πολιτιστική του κληρονομιά) (ό.π., σελ.570-71). Σε γενικές γραμμές, όσο μεγαλύτερο είναι το χάσμα μεταξύ των κανόνων και προσδοκιών του σχολείου και του σπιτιού, τόσο πιθανότερες είναι οι σχολικές δυσκολίες, και αντίστροφα, όσο το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον εναρμονίζονται, τόσο πιο πολύ διευκολύνεται η προσαρμογή και απόδοση του παιδιού εντός του σχολικού περιβάλλοντος (de Queiroz, 2000, σελ.150).

*Ο δάσκαλος* - Στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, ένα μεγάλο μέρος της κοινωνικοποίησης του παιδιού εξαρτάται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή από το περιεχόμενο και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Κανένας άλλος παράγοντας της σχολικής εμπειρίας δεν παίζει τόσο κρίσιμο ρόλο στην αυτο-εκτίμηση και στην επίδοση των μαθητών όσο ο δάσκαλος. Οι προσδοκίες του για τους μαθητές, η διαχείριση των κρίσεων και γενικά το κλίμα που δημιουργεί στην τάξη αποτελούν σημαντικά στοιχεία στην επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών<sup>16</sup>.

*Οι συνομήλικοι* - Ναι μεν η τάξη θεωρείται ως ο χώρος όπου λαμβάνει μέρος η «επίσημη εκπαίδευση», θα ήταν όμως λάθος αν παραβλέπαμε την ‘εκπαίδευση’ που λαμβάνει χώρα στους διαδρόμους, στην αυλή, στην καφετέρια και στους άλλους «ανεπίσημους» χώρους του σχολείου, όπου κύριοι διδάσκοντες είναι οι φίλοι, οι συνομήλικες και οι παρέες. Οι συνομήλικοι παρέχουν ένα φυσικό μέτρο σύγκρισης μέσω του οποίου το παιδί μπορεί να μετρήσει «την αξία του» στις διάφορες πτυχές της ζωής του (Bukatko και Daehler, 1998,

---

<sup>16</sup> Για τις επιπτώσεις των προσδοκιών των δασκάλων στην επίδοση των μαθητών, βλέπε το βιβλίο των Robert Rosenthal και Lenore Jacobson (1968) «*Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*», New York: Holt, Rinehart & Winston.

σελ.498). Οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν πρωταρχική σημασία στη ζωή των παιδιών διότι αντανακλούν τις αξίες της ευρύτερης κοινωνίας και παρέχουν στο παιδί μοναδικές ευκαιρίες για να αναπτύξει την αυτο-εικόνα του και τις κοινωνικές του δεξιότητες (Hartup, 1989, σελ.122).

Το ενδεχόμενο προσαρμογής στην «πίεση των συνομηλίκων» (peer pressure) κορυφώνεται κατά την περίοδο της εφηβείας. Κατά την περίοδο αυτή, η δύναμη και ο έλεγχος που ασκούν οι συνομήλικοι στη συμπεριφορά των άλλων εφήβων συχνά ξεπερνά αυτόν της οικογένειας. Αυτό εξηγεί εν μέρει την προσαρμογή που πρέπει να κάνουν καθώς μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο, την αυξανόμενη ανεξαρτητοποίηση από τους γονείς τους και την εστίαση τους στους συνομηλίκους τους δεδομένου ότι προσπαθούν να σχηματίσουν μια εικόνα της ταυτότητάς τους.

Στην ηλικία αυτή, τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στην κριτική και αξιολόγηση των συνομηλίκων τους. Για τον λόγο αυτό, η στερεοτυπική και υποτιμητική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά των μεταναστών είναι ιδιαίτερα επιζήμια, δεδομένου ότι βρίσκονται σε μια εποχή της ζωής τους όπου είναι ευάλωτα και έχουν ανάγκη την αποδοχή των συνομηλίκων τους (Biehler και Snowman, 1998, σελ.106).

*Σχολικές μεταβάσεις* – Ίσως οι περισσότερο δύσκολες εμπειρίες στη ζωή ενός μαθητή είναι η μετάβαση που πρέπει να κάνει από το σπίτι στο σχολικό περιβάλλον και από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Κάθε νέα μετάβαση στην ακαδημαϊκή πορεία ενός παιδιού επιφέρει τις δικές της ιδιαιτερότητες και δυσκολίες καθώς προβάλλει νέες ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις. Ο τρόπος με τον οποίο προσαρμόζεται στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον, όπως και η παρεχόμενη κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη καθορίζει συχνά την ποιότητα της μελλοντικής σχολικής του εμπειρίας.

Μια επιτυχής προσαρμογή στο σχολείο μπορεί να θέσει τις προϋποθέσεις για μια περαιτέρω θετική ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη<sup>17</sup>. Σύμφωνα με μια έρευνα των Ladd και Price (1987), οι παράγοντες που δίνουν μια αίσθηση συνέχειας μεταξύ του παλιού και νέου περιβάλλοντος του παιδιού είναι ευεργετικοί στη σχολική προσαρμογή του (Bukakto και Daehler, 1998, σελ.541). Ένας τέτοιος παράγοντας είναι το επίπεδο οικειότητας του μαθητή με την ομάδα στην οποία εισάγεται. Επίσης προτείνεται ότι η παρουσία οικείων προσώπων μειώνει το άγχος κατά την έναρξη του σχολικού έτους, ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο και παρέχει μια ασφαλή βάση πάνω στην οποία μπορεί το παιδί να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις.

---

<sup>17</sup> Όσον αφορά την προσωπική και ακαδημαϊκή αυτο-εκτίμηση, θα πρέπει να τονιστεί ότι η σχέση μεταξύ τους είναι αμφίδρομη, και επομένως η μια επηρεάζει την άλλη.

Εξίσου σημαντικές είναι οι αλλαγές που παρατηρούνται κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Στα καναδικά γυμνάσια οι μαθητές μετακινούνται από τάξη σε τάξη για το κάθε μάθημα, η καθεμία από τις οποίες έχει διαφορετικό συνδυασμό μαθητών. Επίσης, το μέγεθος και ο μαθητικός πληθυσμός του γυμνασίου αυξάνονται σημαντικά (ένα γυμνάσιο μπορεί να αριθμεί πάνω από 1500 μαθητές), όπως και ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα. Έτσι, οι δυσκολίες που συναντούν τα γυμνασιόπαιδα κατά τη μετάβασή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο οφείλονται, ως ένα βαθμό, στο γεγονός ότι το περιβάλλον του γυμνασίου δεν ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες αναπτυξιακές τους ανάγκες. Σε μία εποχή όπου επιδιώκουν ισχυρότερες φιλικές σχέσεις και υποστήριξη από τους φίλους τους και ένα ενθαρρυντικό, σταθερό κλίμα για την επίλυση των νέων ταυτοτικών προβληματισμών τους, αντιμετωπίζουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι πιο απρόσωπο από το δημοτικό σχολείο, και η οργανωτική δομή του οποίου συμβάλει στη διάσπαση των φιλικών σχέσεων (Eccles et al., 1993, σελ.96). Επιπλέον, οι αλλαγές αυτές συμπίπτουν με τις συναισθηματικές, κοινωνικές και σωματικές αλλαγές που επέρχονται με την έναρξη της εφηβείας.

*Σχολικές ταυτότητες* - Σύμφωνα με τον Wellendorf (1975), η διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης συμπεριλαμβάνει μια συνεχή προσπάθεια εξισορρόπησης της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας (Muhlbauer, 1985, σελ.320). Σημαντικό ρόλο σ' αυτό παίζουν οι ανάγκες του ατόμου να ταυτιστεί με τους άλλους, και ταυτόχρονα να προβάλλει μια μοναδική ατομική ταυτότητα. Έτσι, από τη μία πλευρά είναι η ταυτότητα που αποδίδεται στο άτομο από τους άλλους (δασκάλους, συμμαθητές), και από την άλλη είναι τα ιδιαίτερα εκείνα στοιχεία της ταυτότητας που το ίδιο το άτομο πιστεύει για τον εαυτό του και που θέλει να προβάλλει προς τα έξω (π.χ. κοινωνικές και ακαδημαϊκές ικανότητες). Στη διαδικασία αυτή παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο η «κοινωνική αντανάκλαση» καθώς τα παιδιά, ως ένα βαθμό, αξιολογούν τον εαυτό τους σύμφωνα με τον τρόπο που νομίζουν ότι τα αξιολογούν οι άλλοι (Berndt, 1997, σελ.531). Η διαδικασία του προσδιορισμού της ταυτότητας δεν είναι πάντοτε ομαλή. Κυρίως μέσα σε περιβάλλοντα όπως αυτό του σχολείου, είναι συχνά θέμα επιβολής, διεκδίκησης και αντίστασης, παρά μια συναινετική διαδικασία αμοιβαιότητας και διαπραγμάτευσης (Jenkins, 2000, σελ.73). Έτσι, στους επίσημους και ανεπίσημους σχολικούς χώρους έρχεται πρωτίστως να συμβάλει το ατομικό σύστημα συμπεριφορών που έχει αποκτήσει το παιδί μέσα από την οικογένειά του, το οποίο με τη σειρά του δέχεται τις επιρροές του σχολικού κοινωνικού περιβάλλοντος όπως επίσης και τις πιέσεις των ίδιων των κοινωνικών του αναγκών.

## **2. Η σχολική εμπειρία των παιδιών των μεταναστών**

### **2.1 Τα παιδιά των μεταναστών στα σχολεία της χώρας υποδοχής**

Η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολικό σημαίνει για το παιδί των μεταναστών το ξεκίνημα της επαφής όχι μόνο με ένα νέο θεσμό αλλά και με μια νέα κουλτούρα, η οποία ενδέχεται να του είναι τελείως άγνωστη. Συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο θα εξελιχθεί η ακαδημαϊκή του πορεία στη νέα κοινωνία εξαρτάται από πολλούς και διάφορους παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται παρακάτω.

*Ηλικία άφιξης στη χώρα υποδοχής* - Τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά κατά την σχολική τους ένταξη εξαρτώνται κατά πολύ από την ηλικία εισόδου στη χώρα υποδοχής. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία γεννήθηκαν στη χώρα καταγωγής ή εισήλθαν στη χώρα υποδοχής σε μικρή ηλικία ενδέχεται να αντιμετωπίσουν λιγότερες δυσκολίες. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας τα οποία έχουν βιώσει την πρωτογενή και ένα μέρος της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης τους στην πατρίδα τους, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν περισσότερα προβλήματα κατά την σχολική τους ένταξη, καθότι έρχονται ξαφνικά αντιμέτωπα με νέες συνθήκες κοινωνικοποίησης στο σχολικό και εξωσχολικό χώρο (Ζωγράφου, 1997, σελ.46). Επίσης, οι δυσκολίες αυξάνονται για τα παιδιά αυτά καθότι η σχολική τους ένταξη διεξάγεται σχεδόν ταυτόχρονα με την είσοδο τους σε μια νέα κοινωνία. Έτσι, βρισκόμενα ξαφνικά στη θέση του «ξένου» παιδιού, ενδέχεται να βιώσουν ένα «σοκ της πραγματικότητας».

*Εκπαιδευτικές εμπειρίες στη χώρα προέλευσης* - Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες ενός παιδιού προτού μεταναστεύει καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό κατά πόσο είναι προετοιμασμένο να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του νέου σχολείου στη χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με την Suarez-Orozco (2001, σελ.128), τα παιδιά που είχαν μια ικανοποιητική εκπαιδευτική εμπειρία στη χώρα τους πριν μεταναστεύουν είναι καλύτερα προετοιμασμένα να αντεπεξέλθουν στις νέες ακαδημαϊκές απαιτήσεις της χώρας υποδοχής

*Κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών* - Καθώς εγκαθίστανται στη νέα χώρα, το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο της οικογένειας θα επηρεάσει τις ευκαιρίες και τις εμπειρίες του παιδιού με διάφορους τρόπους. Το μορφωτικό επίπεδο και εισόδημα των γονιών επηρεάζουν τον τύπο εργασίας στην οποία μπορούν να απασχοληθούν και τον τόπο κατοικίας (Eccles και Davis-Kean, 2005, σελ.192). Όσον αφορά το παιδί, το εισόδημα και ο τόπος κατοικίας της οικογένειας θα επηρεάσει το σχολείο που θα επιλεγεί, τις ευκαιρίες και τους κινδύνους της γειτονιάς στους οποίους θα εκτεθεί. Κατ'επέκταση, τα χαρακτηριστικά του σχολείου και της γειτονιάς θα επηρεάσουν άμεσα το επίπεδο σχολικής εξέλιξης του παιδιού, δια μέσω των ευκαιριών μάθησης που μπορούν να προσφέρουν καθώς

και των κινδύνων που θα πρέπει να αντιμετωπίσουν σε αυτά (ό.π., σελ.192). Οι πιο εύπορες οικογένειες μπορούν να εγκατασταθούν σε περιοχές με ανάλογο πληθυσμό που ενδέχεται να προσφέρουν καλύτερα σχολεία για τα παιδιά τους, ενώ οι λιγότερο εύπορες τείνουν να συγκεντρώνονται σε φτωχότερες γειτονιές όπου ενδέχεται να υπάρχουν σχολεία κατώτερης ποιότητας. Επιπλέον, οι μορφωμένοι γονείς μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία από τους λιγότερο μορφωμένους ή αμόρφωτους γονείς να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του νέου σχολικού συστήματος. Επίσης είναι καλύτερα εφοδιασμένοι για να καθοδηγήσουν τα παιδιά τους στις σπουδές τους και για να βεβαιωθούν ότι θα ακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα που θα τους εξασφαλίσουν περισσότερες και καλύτερες προοπτικές (ό.π., σελ.192).

*Τοποθεσία της νέας κατοικίας* – Εκτός από το να καθορίζει τον τύπο του σχολείου και ως εκ τούτου την ποιότητα εκπαίδευσης, ο τόπος κατοικίας καθορίζει επίσης τον τύπο εξωσχολικών εμπειριών που ενδέχεται να βιώσει ένα παιδί. Η γεωγραφική απομόνωση ή «γκετοποίηση» μιας εθνοτικής ομάδας προκαλεί μια σειρά από συνέπειες όπως τον περιορισμό του βαθμού κοινωνικής ένταξης, τον περιορισμό των επαφών με τα πιο υψηλά κοινωνικά στρώματα της κοινωνίας υποδοχής, τον αποκλεισμό από τα απαιτούμενα δίκτυα για την πρόσβαση σε επιθυμητά επαγγέλματα, την δημιουργία συμμοριών και την αύξηση της βίας και εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Suarez-Orozco, 2001, σελ.133).

Τα χαρακτηριστικά του τόπου κατοικίας (της γειτονιάς) μπορούν επίσης να επηρεάσουν την συμπεριφορά των γονιών στο σπίτι. Η διαβίωση σε υποβαθμισμένες γειτονιές και η απασχόληση σε επαγγέλματα χαμηλού γοήτρου που προκαλούν άγχος μπορούν να υπονομεύσουν τη δυνατότητα των γονιών να παρέχουν ένα θερμό, ενθαρρυντικό και σταθερό οικογενειακό περιβάλλον στα παιδιά τους, καθιστώντας δύσκολο για αυτά να συμμετέχουν πλήρως στις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρει το σχολείο (Eccles και Davis-Kean, 2005, σελ.192).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον De Vos (1992), όπως αναφέρει η Suarez-Orozco (2001, σελ.122-123), όταν υπάρχει υψηλό επίπεδο συνοχής εντός της εθνοτικής κοινότητας και, σε συνεργασία με την οικογένεια, υπάρχει επίβλεψη των δραστηριοτήτων των νεαρών μελών της και προσφορά κινήτρων, προτύπων, αγάπης και ελπίδας σε αυτά, αυτό συμβάλει στην προστασία τους από αρνητικά στοιχεία του ευρύτερου περιβάλλοντός τους.

*Στάσεις γονιών και παιδιών* - Οι περισσότεροι μετανάστες εγκαταλείπουν την χώρα τους σε αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Αφήνοντας πίσω τους μια πληθώρα δυσκολιών, φέρουν συνήθως ένα αίσθημα αισιοδοξίας ότι η σκληρή τους δουλειά θα ανοίξει νέες ευκαιρίες για τους ίδιους και την οικογένειά τους (Suarez-Orozco, 2001, σελ.89). Όντας

συχνά ανίσχυροι και μη προνομιούχοι, οι μετανάστες γονείς θεωρούν τον αλφαριθμητισμό ως σημαντικό κλειδί για την ατομική πρόοδο και ενδυνάμωση (Baker, 2001, σελ.438). Έχοντας πλήρη επίγνωση της δικιάς τους έλλειψης και του συνακόλουθου περιορισμού των δικών τους προοπτικών εργασίας, τείνουν να δίνουν μεγάλη αξία στη μόρφωση των παιδιών τους και στη σπουδαιότητά της για την μελλοντική τους εξέλιξη (Suarez-Orozco, σελ.125). Συνεπώς ένας μεγάλος αριθμός των παιδιών των μεταναστών, εφοδιασμένα με τις προσδοκίες και πεποιθήσεις των γονιών τους για τις ικανότητες τους να επιτύχουν, και έχοντας ζωντανή απόδειξη των σκληρών προσπαθειών τους για να αποκτήσουν ένα καλύτερο επίπεδο ζωής, θεωρούν τις σπουδές τους ως όχημα για την οικονομική και προσωπική τους πρόοδο (Eccles, 1983, σελ.85).

Κατόπιν, η ίδια η πραγματικότητα του κοινωνικού τους περίγυρου, οι παραστάσεις δύο διαφορετικών επιπέδων ζωής, η σκληρή εργασία των γονιών τους για να επιβιώσουν σε μια ξένη χώρα και ο πιο άνετος τρόπος ζωής των «ντόπιων» οικογενειών, τα ωθεί να θέσουν υψηλούς στόχους για τον εαυτό τους, στόχους που να πλησιάζουν περισσότερο τη δεύτερη περίπτωση (Suarez-Orozco, 2001, σελ.88). Με τη σκέψη προσανατολισμένη προς την επίτευξη περισσότερων και καλύτερων πραγμάτων με τα επιπλέον προσόντα που στερούνταν οι γονείς τους - εκείνα της γλώσσας και των εκπαιδευτικών ευκαιριών - πολλά παιδιά μεταναστών θέτουν ως στόχο να ξεπεράσουν ακόμα και τους γηγενής συμμαθητές τους.

Τα παιδιά έχουν επίγνωση επίσης των πολλών θυσιών των γονιών τους προκειμένου να τους προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες για να προοδεύσουν. Ως εκ τούτου, πολλά από αυτά τα νεαρά άτομα καταλήγουν να θεωρούν την επιτυχία ως έναν τρόπο για να δικαιώσουν τις θυσίες των γονιών τους (Suarez-Orozco, 2001, σελ.113).

Τέλος, κάθε εθνοτική ομάδα έχει και διαφορετική αντίληψη και προσδοκίες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών. Σύμφωνα με τον Baker (2001, σελ.453), όταν οι προσδοκίες του σχολείου και του σπιτιού δεν συμπίπτουν, αυτό μπορεί να προκαλέσει μια σύγκρουση στο παιδί, με αποτέλεσμα να το κάνει ανασφαλές ως προς την σχολική συμπεριφορά του και να το οδηγήσει σε χαμηλή επίδοση ή αποτυχία.

*Σχολικοί παράγοντες* - Για πολλά χρόνια, η κύρια εξήγηση για τις αυξημένες –σε σύγκριση με τα παιδιά της «πλειοψηφίας»- σχολικές δυσκολίες των παιδιών των «μειονοτήτων» εστιαζόταν στην υπόθεση του «πολιτισμικού ελλείμματος» (cultural deficit hypothesis), σύμφωνα με την οποία τα γλωσσικά και κοινωνικοπολιτισμικά ελλείμματα των παιδιών των «μειονοτήτων» εμπόδιζαν τη σωστή προετοιμασία τους για τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου (Bukatko και Daehler, 1998, σελ.545). Στις αρχές της δεκαετίας του

1970, ο Ginsberg<sup>18</sup> επισήμανε ότι αντί να είναι πολιτιστικά *ανεπαρκής*, τα παιδιά των «μειονοτήτων» είναι απλώς *διαφορετικά*. Συνεπώς, αποδείχτηκε ότι το πολιτισμικό τους κεφάλαιο δεν είναι υποδεέστερο ή ελλειμματικό, αλλά αντιθέτως, ισότιμο με αυτό της κυρίαρχης ομάδας και για τον λόγο αυτό απαιτεί σεβασμό, αναγνώριση και αποδοχή από τους άλλους (Δαμανάκης, 2000, σελ.4). Έκτοτε, οι σχολικοί ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί άρχισαν να εξετάζουν τα πολιτιστικά υπόβαθρα των παιδιών των «μειονοτήτων» προκειμένου να κατανοήσουν τις σχολικές τους εμπειρίες και τους λόγους για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία ή αποτυχία. Έτσι, διατυπώθηκε η υπόθεση της «πολιτιστικής συμβατότητας<sup>19</sup>» (cultural compatibility hypothesis), η οποία θεωρούσε ότι η διδασκαλία είναι αποτελεσματικότερη εάν λαμβάνει υπόψη της το πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού (Bukatko και Daehler, σελ.545). Ως εκ τούτου, ο κάθε δάσκαλος έχει καθήκον να είναι ενήμερος της πληθώρας των πολιτιστικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών, αξιών, τρόπων ζωής, προσδοκιών και μορφών εκμάθησης των παιδιών που υπάρχουν στην τάξη του και τις πιθανές παρανοήσεις που μπορούν να συμβούν.

*Διπολιτισμικότητα* - Σύμφωνα με τον Baker (2001, σελ.548), η πολυπολιτισμικότητα «έχει ως θεμέλιό της την ιδέα της ισότιμης, αρμονικής, αμοιβαίας ανεκτικής ύπαρξης διαφορετικών και ποικίλων γλωσσών και θρησκειών, πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων σε μια πλουραλιστική κοινωνία.» Επομένως, η αποδοχή του αξιώματος της «πολιτισμικής ισοτιμίας» και «αμοιβαιότητας» αποτελεί *προϋπόθεση* για μια ειρηνική συνάντηση των πολιτισμών ενώ ένας πολιτισμικός «διάλογος» μπορεί να οδηγήσει σε «πολιτισμικές ανταλλαγές» και «πολιτισμικό εμπλουτισμό» (Δαμανάκης, 2000, σελ.17). Σ' αυτό το ρεύμα συλλογιστικής κινείται και η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία, σε ατομικό επίπεδο, η προσέγγιση και κατανόηση του «Άλλου» πρέπει να γίνεται με βάση τα ερμηνευτικά σχήματα και κριτήρια του κάθε ατόμου, τα οποία δεν είναι τελεσίδικα αλλά προσωρινά, διαφοροποιήσιμα και εξελίσιμα (ό.π., σελ.16-17). Σε μια έρευνα του, ο Bourdieu βρήκε, όπως αναφέρει ο MacDonald (1995, σελ.49), ότι τα παιδιά που αποκτούν «πολιτισμικά περιουσιακά στοιχεία» από τους γονείς τους έχουν περισσότερες ικανότητες για να επιτύχουν στο σχολείο, καθώς και περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν δεξιότητες θεμελιώδους αξίας για την μετέπειτα επαγγελματική τους ειδίκευση.

*Στερεότυπα* – Τα αρνητικά στερεότυπα μπορούν να έχουν βαθιές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση ενός παιδιού. Όπως αναφέρει ο Taylor (1994, σελ.42), «η απουσία αναγνώρισης ή η εσφαλμένη αναγνώριση μπορούν να αποβούν επιζήμιες και να αποτελέσουν

<sup>18</sup> Βλέπε Ginsberg, H. P. (1972). *The myth of the deprived child: Poor children's intellect and education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

<sup>19</sup> Βλέπε Tharp, R.G. (1989). Psychocultural variables and constants: Effects on teaching and learning in schools. *American Psychologist*, 44, 349-359.

μια μορφή καταπίεσης, η οποία καταλήγει στον εγκλωβισμό και σε έναν εσφαλμένο, διαστρεβλωμένο και στερημένο τρόπο ύπαρξης.» Τα στερεότυπα που εντοπίζονται συνήθως στα σχολεία περιλαμβάνουν την αντίληψη ότι κάποιο άτομο είναι εγγενώς κατώτερο, οκνηρό, επιρρεπές στη δημιουργία προβλημάτων και ανίκανο να επιτύχει ακαδημαϊκά και επαγγελματικά. Δεδομένου ότι όλοι οι άνθρωποι δημιουργούν την κοινωνική πραγματικότητά τους βασιζόμενοι σε εσωτερικές αλλά και εξωτερικές κρίσεις, τα μέλη στιγματισμένων ομάδων αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να εξελιχθούν με βάση τα στερεότυπα που οι άλλοι έχουν για αυτούς (Steele, 1997b, σελ.614). Το πλέον ολέθριο των αρνητικών στερεοτύπων είναι ότι έχουν, εκτός των άμεσων, και αθροιστικά διαβρωτικά αποτελέσματα στη διαμόρφωση της διανοητικής ταυτότητας και απόδοσης των μαθητών.

Συνεπώς, τα προβλήματα των παιδιών των μεταναστών στα σχολεία της χώρας υποδοχής δεν είναι απλώς γλωσσικά αλλά κυρίως βασικά προβλήματα κοινωνικοποίησης και προσανατολισμού. Οι έως τώρα έρευνες στον χώρο αυτό δείχνουν ότι τα σχολεία που είναι σε θέση να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών αυτών και που προωθούν την επιτυχία τους εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως:

- ισχυρή ηγεσία και υψηλό ηθικό του διδακτικού προσωπικού
- αναγνώριση της μεγάλης σημασίας του πολιτισμού και της γλώσσας των μαθητών
- ένα ασφαλές και οργανωμένο σχολικό περιβάλλον
- μια πολιτική υψηλών προσδοκιών και εστίαση στην επιτυχία για όλους τους μαθητές και αντίστοιχο πλούσιο, σε μορφωτικό επίπεδο, εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και εθνοτικής κοινότητας
- ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης και ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητάς τους (Skutnabb-Kangas και Cummins, 1988, σελ.141; Suarez-Orozco, 2001, σελ.132; Baker, 2001, σελ.340-341).

Σχολεία με τέτοια χαρακτηριστικά κάνουν τους μαθητές να νιώσουν ότι δεν δεσμεύονται από την εθνοτικότητά τους αλλά ότι έχουν ίσες ευκαιρίες να πετύχουν όπως τα άλλα παιδιά, και ότι τα επιπλέον γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία που έχουν είναι προτερήματα και όχι μειονεκτήματα.

## **2.2 Τα εθνοτικά σχολεία**

Τα εθνοτικά σχολεία δημιουργούνται από τις εθνοτικές οργανώσεις για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες ανάγκες των μελών τους, τις οποίες τα δημόσια σχολεία δεν μπορούν να ικανοποιήσουν. Οι ανάγκες αυτές απαντούν συνήθως σε θέματα γλώσσας, πολιτισμού και θρησκείας. Η μητρική γλώσσα είναι ένας από τους σημαντικότερους



παράγοντες για την διατήρηση και μετάδοση ενός πολιτισμού στις επόμενες γενιές. Στον Καναδά, εξαιρώντας τους αυτόχθονους λαούς, οι άλλες εθνοτικές ομάδες δεν έχουν επίσημη γλωσσική αναγνώριση (Breton, Reitz και Valenti, 1980, σελ.36). Πράγματι, από γενιά σε γενιά τα μέλη τους χάνουν βαθμιαία την ικανότητα χρήσης της μητρικής τους γλώσσας. Συνεπώς, εξαρτάται από την κάθε εθνοτική ομάδα να οργανωθεί προκειμένου να μεταδώσει την γλώσσα της στις επόμενες γενιές. Ωστόσο, για να έχει η μάθηση της εθνοτικής γλώσσας σκοπό, νόημα και ζωντάνια είναι αναγκαίο να μεταδίδονται και άλλα στοιχεία του πολιτισμού που αυτή συνεπάγεται (Baker, 2001, σελ.377). Ο Ishwaran (1980, σελ.7) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα μιας δραστηριοποίησης προς την παραπάνω κατεύθυνση, σημειώνοντας ότι ο προσανατολισμός μιας ομάδας προς την εθνοτική της ταυτότητα και τον πολιτισμό της είναι ανάλογη με την επιτυχή διατήρηση της γλωσσικής και πολιτιστικής της ταυτότητας. Για παράδειγμα, μια μελέτη των Tamis και Gavaki (2002, σελ.312) απέδειξε ότι η παρουσία του ελληνικού σχολείου στον Καναδά χτίζει μια εικόνα του εαυτού και της εθνοτικής συλλογικότητας που συνδέει τις νεότερες γενιές με τον ελληνισμό και την «μητέρα πατρίδα», δίνοντάς τους ρίζες και ιστορία.

Τα δημόσια σχολεία του Καναδά προσπαθούν να ενσωματώσουν τα παιδιά των μεταναστών στην καναδική κοινωνία μεταδίδοντας τους πρωτίστως τον πολιτισμό της ντόπιας κοινωνίας. Αυτό όμως τείνει να τα απομακρύνει από την εθνοτική τους κοινότητα. Οι έρευνες στον χώρο αυτό δείχνουν ότι η αυξανόμενη εκπαίδευση στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας υποδοχής οδηγούν στην αποδυνάμωση του εθνικού προσδιορισμού και των κοινοτικών δεσμών (Breton, Reitz, and Valenti, 1980, σελ.360). Ως εκ τούτου, το εθνοτικό σχολείο διαδραματίζει έναν στρατηγικό ρόλο στη συντήρηση των εθνικών δεσμών και στη μετάδοση του πολιτισμού, της γλώσσας και της εθνικής ταυτότητας της εθνοτικής ομάδας, καθώς σε συνεργασία με την οικογένεια, δημιουργεί τις βάσεις των μαθητών, πάνω στις οποίες θα στηριχθεί η μελλοντική τους επαφή με την εθνική τους καταγωγή (Tamis και Gavaki, 2002, σελ.312). Επίσης, η μητρική γλώσσα όχι μόνο κάνει την μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής πιο εύκολη και αποτελεσματική, αλλά παρέχει στο παιδί πρόσβαση στον πλούτο της εθνικής του κληρονομιάς (Baker, 2001, σελ.452). Σύμφωνα με την (Φιλανδή μετανάστρια της Σουηδίας) Kalasniemi (1988, σελ.177-178), η μητρική γλώσσα επιτρέπει στα άτομα να βρουν την ταυτότητά τους και να γνωρίσουν ότι ανήκουν κάπου,

*Αυτό που έχει σημασία είναι να μπορεί κανείς, μέσω της γλώσσας, να βρει την ταυτότητά του. [...] Αν προσφερθούν ευκαιρίες για εθνοτική εκπαίδευση, τα παιδιά έχουν καλύτερες πιθανότητες να «βρουν τον εαυτό τους» και να γίνουν αποδεκτά από το περιβάλλον. Δεν θα πρέπει ο άνθρωπος να πετάει την καταγωγή και την γλώσσα του και να πιστεύει ότι έτσι έγινε Σουηδός. Έχεις ακόμα το όνομα σου και σε πολλές περιπτώσεις, και την εμφάνιση εναντίον σου. Είναι πολύ πιο εύκολο να γίνεις αποδεκτός και να εκτιμηθείς για αυτό που είσαι παρά για αυτό που υποκρίνεσαι ότι είσαι. Γι'αυτό η μεταναστευτική εκπαίδευση είναι τόσο καλή. Έστω και αν κάποιος δεν έχει προγραμματίσει να επιστρέψει στην χώρα του,*

*έχει τουλάχιστον μάθει κάτι για την «δική» του γλώσσα και τον «δικό» του πολιτισμό. Υπάρχει ασφάλεια στην επίγνωση του που ανήκει κανείς και ποιες είναι οι ρίζες του.*

Επιπροσθέτως, τέτοιου είδους ημερήσια εθνοτικά σχολεία είναι η κύρια πηγή των ανθρώπων που θα συνεχίσουν και θα επεκτείνουν την δραστηριότητα της κοινότητας (Ishwaran, 1980, σελ.10).

Ακολούθως, όπως είναι γνωστό, η αναγνώριση αποτελεί επιβεβλημένη προϋπόθεση για την ατομική ευημερία (Taylor, 1994, σελ.70). Ως εκ τούτου, το σημαντικότερο ίσως στοιχείο που προσφέρουν τα εθνοτικά σχολεία στους μαθητές τους είναι η αναγνώριση και ο σεβασμός της διπλής τους κληρονομιάς. Όπως αναφέρει η Gavaki (χχ, σελ.7), τα κοινωνικά πλεονεκτήματα από την επιτυχημένη μετάδοση της εθνοτικής ταυτότητας στα μέλη μιας εθνοτικής ομάδας συνεπάγεται την ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων και καλά προσαρμοσμένων πολιτών. Αντιθέτως, άτομα, μέλη εθνοτικών ομάδων που δεν έχουν διαμορφώσει μια υγιή εθνοτική ταυτότητα τείνουν να έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιδόσεις, και παραμένουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Οι Παπαϊωάννου, Alheit, και Henning Salling (1998, σελ.149) συμπληρώνουν, «...είναι γνωστό ότι ο πιο σπουδαίος, αποφασιστικός παράγοντας για την επιτυχία στην αγορά εργασίας είναι στενά συνδεδεμένος με την ατομική ανάπτυξη.»

Τα εθνοτικά σχολεία, στα οποία φοιτούν μαθητές συγκεκριμένης εθνοτικότητας, επιτρέπουν σε αυτούς να αντλήσουν μια αίσθηση ικανοποίησης, αυτοπεποίθησης και ευεξίας απλά και μόνο από το γεγονός ότι βρίσκονται σε έναν χώρο όπου μπορούν να χρησιμοποιήσουν την μητρική τους γλώσσα, να είναι «ο εαυτός τους» και να συμπεριφέρονται φυσικά όπως στο σπίτι τους. Ένα τέτοιο «οικείο» κοινωνικό περιβάλλον παρέχει στα παιδιά ένα ζεστό συναίσθημα: ένα «σπίτι μακριά από το σπίτι» (Allen, 1969, σελ.68). Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί στο χώρο αυτό δείχνουν ότι όταν η γλώσσα της οικογένειας χρησιμοποιείται στο σχολείο, είναι πιθανό να ενισχυθεί η αυτο-εκτίμηση και η αυτοαντίληψη του παιδιού, και να συμβάλει στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο (Baker, 2001, σελ.324). Σε μια έρευνα των Stalikas και Gavaki (1997, σελ.7) που αφορούσε μαθητές ελληνικών σχολείων στο Μόντρεαλ, διαπιστώθηκε ότι η εθνοτική ταυτότητα και η υπερηφάνεια για την εθνική τους καταγωγή ήταν υψηλές και υπήρχε μεγάλη συσχέτιση με την υψηλή αυτο-εκτίμηση, τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες και επιδόσεις. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, «...τα αποτελέσματα υποδεικνύουν έντονα ότι οι μαθητές της Ελληνικής κοινότητας (του Μόντρεαλ) επιτυγχάνουν υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα, κατέχουν δεξιότητες και γνώσεις σε τρεις γλώσσες και πολιτισμούς, και εμφανίζουν μια ισχυρή αυτό-αντίληψη και εκτίμηση, στοιχεία που αποδεικνύονται πολύτιμα για την προσανατολισμένη στην επιτυχία καναδική και κερμεκιώτικη κοινωνία» (σελ.8). Αντιθέτως, το παιδί μιας εθνοτικής ομάδας που εντάσσεται

σε ένα σχολείο της κοινωνίας υποδοχής είναι, σύμφωνα με τον Baker (2001, σελ.325), ευάλωτο στην απώλεια της αυτο-εκτίμησης και του κύρους του, διότι ενδεχομένως να θεωρήσει πως η γλώσσα και η κουλτούρα της οικογένειάς του υποτιμούνται. Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον του για τη σχολική εργασία και συνεπώς την επίδοσή του.

Για τους ίδιους τους γονείς, η δραστηριοποίηση τους γύρω από το εθνοτικό σχολείο μπορεί να ιδωθεί ως μέρος της σύνδεσής τους με την εθνοτική κοινότητα. Σύμφωνα με τους Eccles και Harold (1993, σελ.577), το εθνοτικό δημοτικό σχολείο μπορεί να φανεί ως μια προέκταση της οικογένειας.

Όπως προαναφέρθηκε, η ποιότητα της σχολικής προσαρμογής του μαθητή καθορίζει συχνά και την ποιότητα των μελλοντικών σχολικών του εμπειριών. Ωστόσο ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει την σχολική επίδοση του παιδιού είναι και η απόσταση μεταξύ της σχολικής και οικογενειακής κουλτούρας. Όσο μεγαλύτερο είναι το χάσμα μεταξύ οικογενειακής και σχολικής κουλτούρας, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες αποτυχίας και χαμηλών εκπαιδευτικών φιλοδοξιών από τους μαθητές (Kovacs, 1978, σελ.232). Αντιθέτως, η αίσθηση της συνέχειας μεταξύ του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν ευεργετικό παράγοντα για τη σχολική ένταξη και προσαρμογή (de Queiroz, 2000, σελ.150).

Επομένως, η αρχική μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον σε αυτό του εθνοτικού σχολείου διευκολύνει την όλη διαδικασία σχολικής ένταξης καθότι τα πολιτισμικά στοιχεία, η γλώσσα και η κουλτούρα συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό. Έτσι υπάρχει μια αίσθηση συνέχειας και οικειότητας για τον νέο μαθητή. Το «οικείο» κοινωνικό περιβάλλον του εθνοτικού σχολείου μπορεί να ελαττώσει το σοκ που βιώνουν κάποια παιδιά όταν αρχίζουν το σχολείο. Σε ένα κανονικό σχολείο, ένα παιδί μεταναστών μπορεί να βρεθεί σε ένα εντελώς άγνωστο περιβάλλον με ξένα άτομα και μια γλώσσα επικοινωνίας που δεν καταλαβαίνει. Ενώ σε ένα εθνοτικό σχολείο, αν και μπορεί να βρίσκεται μακριά από την οικογένειά του, δεν βρίσκεται σε πλήρη σύγχυση επειδή καταλαβαίνει τι συμβαίνει γύρω του, τι του λένε, και υπάρχουν παιδιά γύρω του που είναι όμοια με αυτό και μιλούν την ίδια γλώσσα. Στη δεύτερη περίπτωση, η εθνοτική γλώσσα ενεργεί βοηθητικά και ενισχυτικά στη σχέση που θα αρχίσει να δημιουργεί το παιδί με το σχολείο.

Στον Καναδά, σχετικά με τη σχολική επίδοση, τα παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα γλωσσικής κληρονομιάς<sup>20</sup> έχουν σε γενικές γραμμές τις ίδιες επιδόσεις με τους

---

<sup>20</sup> Η εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς είναι μια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά και αναφέρεται στην εκπαίδευση παιδιών εθνοτικών ομάδων μέσω της μειονοτικής και πλειονοτικής τους γλώσσας. Η πλειονοτική γλώσσα περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, είτε υπό την μορφή μαθημάτων δεύτερης γλώσσας είτε ως μέσο διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων σε ποικίλους βαθμούς (Baker, 2001, σελ.291).

αντίστοιχους μαθητές που παρακολουθούν τα κανονικά εκπαιδευτικά προγράμματα της χώρας ή και καλύτερες. Αυτό οφείλεται στην ενίσχυση της αυτο-εκτίμησης και στην προαγωγή των γλωσσικών και διανοητικών δεξιοτήτων από την εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα (Baker, 2001, σελ.325). Διότι, από κοινωνικοπολιτισμική πλευρά, παίζει σημαντικό ρόλο η στάση του δίγλωσσου παιδιού σε ό,τι αφορά το πως αντιλαμβάνεται τις γλωσσικές του δεξιότητες και τις επικοινωνιακές του ικανότητες (Σέλλα-Μάζη, 2001, σελ.47). Επίσης, τα οφέλη από μια καλά ανεπτυγμένη εθνοτική γλώσσα επεκτείνονται στην εκμάθηση νέων γλωσσών. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση των πολύγλωσσων ατόμων και στην ενδεχομένως μεγαλύτερη ευαισθησία τους στην επικοινωνία (Baker, σελ.350). Επίσης, εφόσον οι γλώσσες είναι αρκετά ανεπτυγμένες, ο μαθητής μπορεί να μεταφέρει με σχετική ευκολία έννοιες από την μια γλώσσα στην άλλη (ό.π., σελ.292). Σύμφωνα με τον Cummins (1981, σελ.26), «υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι η ανάπτυξη της διγλωσσίας και της δίγλωσσης παιδείας μπορούν να ενισχύσουν παρά να εμποδίσουν την ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων.» Αναμφίβολα, βάση των συμπερασμάτων για τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, θα μπορούσε κανείς προεκτείνοντάς τα να κάνει ανάλογες εκτιμήσεις σχετικά με την τριγλωσσία και την τρίγλωσση εκπαίδευση για την οποία οι υπάρχουσες έρευνες είναι πολύ λιγότερες.

Για να διεξαχθεί ομαλά η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών των μεταναστών και να δομηθεί μια διπολιτισμική ταυτότητα η οποία να είναι λειτουργική στο διπλό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τους, είναι σημαντικό το εθνοτικό σχολείο να μεταφέρει στα παιδιά την εθνική αλλά και την τοπική κουλτούρα και να τους προσφέρει ευκαιρίες να έρχονται σε άμεση επαφή και με τις δυο. Οι μαθητές που πηγαίνουν στα εθνοτικά σχολεία στο Κεμπέκ, εκτός από την μητρική τους γλώσσα, διδάσκονται τις δύο επίσημες γλώσσες του Καναδά, αγγλικά και γαλλικά, τις περισσότερες φορές από δασκάλους Αγγλο- και Γαλλο-καναδικής καταγωγής. Έτσι, από τη νηπιακή ηλικία τα παιδιά αυτά δέχονται γλωσσικά και πολιτισμικά ερεθίσματα και από τα δυο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα και αποκτούν *φυσική τριγλωσσία* καθώς οι γλώσσες διδάσκονται τις περισσότερες φορές παράλληλα. Το γεγονός αυτό συνεισφέρει κατά σημαντικό τρόπο στην οικοδόμηση της γέφυρας μεταξύ των δύο πολιτιστικών κόσμων των παιδιών. Σύμφωνα με τους οπαδούς της πολυπολιτισμικότητας, «οι δύο [ή περισσότερες] γλώσσες και οι δύο πολιτισμοί δίνουν στον άνθρωπο τη δυνατότητα να έχει μία διπλή ή πολλαπλή άποψη της κοινωνίας. Αυτοί που μιλούν περισσότερες από μια γλώσσες και έχουν περισσότερες από μία κουλτούρες, είναι περισσότερο ευαίσθητοι [...] και είναι πιθανότερο να χτίσουν γέφυρες αντί για σύνορα και οδοφράγματα» (Baker, 2001, σελ.549). Όσον αφορά τον ελληνισμό του Μόντρεαλ, σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη (2001,

σελ.43), «...η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας βοηθά τους νέους να είναι περισσότερο προετοιμασμένοι να συναγωνιστούν στο ακαδημαϊκό επίπεδο με τους άλλους Καναδούς και να γίνουν ανεκτικοί απέναντι σε άλλες εθνοπολιτιστικές ομάδες.»

Επίσης, σύμφωνα με την άποψη υπέρ της πολυπολιτισμικότητας, ένα άτομο μπορεί να διατηρεί με επιτυχία δύο ή και περισσότερες πολιτισμικές ταυτότητες (Baker, 2001, σελ.548). Συνεπώς, ένα ελληνόπουλο γεννημένο, για παράδειγμα, στον Καναδά μπορεί κάλλιστα να διατηρεί μια ελληνική και καναδική ταυτότητα και να θεωρεί τον εαυτό του ταυτόχρονα και Έλληνα αλλά και Καναδό. Για τον λόγο αυτό, οι Byram και Leman (1990, σελ.5) τονίζουν ότι τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται και από άτομα της ίδιας εθνικότητας με αυτά, διότι αυτό ενισχύει το αίσθημα της ταυτότητάς τους. Όπως αναφέρουν, οι δάσκαλοι της ίδιας εθνικότητας συμβάλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών τους καθώς διδάσκουν την γλώσσα καταγωγής τους, εισάγουν στο αναλυτικό πρόγραμμα στοιχεία από τον πολιτισμό τους, συνδέουν το σχολείο και τους γονείς και συμπληρώνουν την επιρροή που ασκούν οι γονείς στην ταυτότητα των παιδιών τους (Byram και Leman, σελ.130).

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης ή κληρονομιάς δεν έχει επιβλαβείς συνέπειες στην επίδοση των παιδιών στα σχολικά μαθήματα ούτε στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, όπως συμπεραίνουν οι Cummins και Danesi (Baker, 2001, σελ.327). Αντιθέτως, τα προγράμματα αυτά έχουν τα εξής πλεονεκτήματα για τα παιδιά των εθνοτικών ομάδων (όπως καταγράφονται από το Canadian Education Association 1991):

- θετική αυτοαντίληψη και περηφάνια του ατόμου για το παρελθόν του
- καλύτερη ένταξη του παιδιού στο σχολείο και στην κοινωνία
- μεγαλύτερη ανοχή των άλλων ανθρώπων και των διαφόρων πολιτισμών
- αυξημένη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη
- διατήρηση και εμπλουτισμό γλώσσας και κουλτούρας καταγωγής
- εύκολη εκμάθηση νέων γλωσσών
- μεγαλύτερες πιθανότητες για απασχόληση
- προώθηση ισχυρότερων σχέσεων μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου
- ανταπόκριση στις ανάγκες και τις επιθυμίες της εθνοτικής κοινότητας (Baker, 2001, σελ.327).

### 3. Το θέμα της παιδείας στην επαρχία του Κεμπέκ

#### 3.1 Λίγα λόγια για την επαρχία του Κεμπέκ

Η επαρχία του Κεμπέκ είναι μια μεγάλη ηπειρωτική χερσόνησος που εκτείνεται σε μια έκταση 1.7 εκατομμύρια τετραγωνικά χιλιόμετρα. Ο ποταμός του Αγίου Λαυρέντιου (St. Lawrence River), η σημαντικότερη υδάτινη οδός στη Βόρεια Αμερική, βρίσκεται στο νότιο μέρος της επαρχίας και την διασχίζει από τα δυτικά προς τα ανατολικά. Το 80% περίπου του πληθυσμού του Κεμπέκ ζει στην κοιλάδα του Αγ. Λαυρέντιου. Επίσης, οι μισοί σχεδόν Κεμπεκιώτες κατοικούν στο Μόντρεαλ, που βρίσκεται κατά μήκος του ποταμού, και στην ευρύτερη περιοχή του.

Οι πρώτοι κάτοικοι του Κεμπέκ ήταν οι Αυτόχθονες λαοί. Από την άφιξη των πρώτων Ευρωπαίων εξερευνητών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα και έκτοτε, η επαρχία του Κεμπέκ δέχτηκε αλλεπάλληλα μεταναστευτικά κύματα από τη Γαλλία, την Αγγλία και πιο πρόσφατα, από έναν όλο και αυξανόμενο αριθμό άλλων χωρών, που διαμόρφωσαν ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Κάθε χρόνο, περίπου 25.000 νέοι μετανάστες προερχόμενοι από περίπου 150 διαφορετικές χώρες εγκαθίστανται στο Κεμπέκ, κυρίως στην περιοχή του Μόντρεαλ. Ο αριθμός αυτός αποτελεί περίπου το 9.7% του πληθυσμού του Κεμπέκ των 7.5 εκατομμυρίων<sup>21</sup>. Έτσι, η γαλλόφωνη πλειοψηφία συνυπάρχει με μια αγγλόφωνη μειονότητα, 11 αυτόχθονα έθνη και ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης και πολιτισμού που έχουν προέλθει από άλλα μέρη του κόσμου.

Σε αντίθεση με την πολυπολιτισμική πολιτική του Καναδά, το Κεμπέκ ορίζει την πολιτική του ως «διαπολιτισμική». Ως πλουραλιστική κοινωνία, σέβεται την ποικιλομορφία των διάφορων πολιτιστικών εθνοτήτων και υποστηρίζει την διατήρηση της μοναδικότητάς τους μέσω της ανάπτυξης εθνοπολιτισμικών κοινοτήτων. Αν και ενδιαφέρεται για την αποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των διάφορων πολιτιστικών ομάδων, δεν υπονοεί, εντούτοις, οποιαδήποτε εγγενή ισότητα μεταξύ τους (δηλαδή μεταξύ των εθνοτικών ομάδων και των Κεμπεκιωτών). Ανέχεται και ενθαρρύνει την πολιτιστική διαφορά, αλλά μόνο μέσα από ένα πλαίσιο το οποίο καθιερώνει την αδιαμφισβήτητη και αδιαπραγμάτευτη υπεροχή της γαλλικής γλώσσας και κουλτούρας του Κεμπέκ (Leman, 1999, σελ.12).

Τα αγγλικά και τα γαλλικά αποτελούν τις δυο επίσημες γλώσσες του Καναδά. Αν και στον υπόλοιπο Καναδά επικρατούν τα αγγλικά, στο Κεμπέκ επικρατούν επίσημα τα γαλλικά<sup>22</sup>. Όντας μοναδική γαλλόφωνη επαρχία και περιτριγυρισμένη από τον υπόλοιπο αγγλόφωνο Καναδά και τις Η.Π.Α., το Κεμπέκ είναι αποφασισμένο να διατηρήσει και να προωθήσει την

<sup>21</sup> Βλέπε *Statistics Canada's Profile of Quebec*:

<http://www12.statcan.ca/english/census01/products/standard/prprofile/prprofile.cfm?G=24>

<sup>22</sup> Σύμφωνα με την απογραφή του 2001 της Στατιστικής Υπηρεσίας του Καναδά, από τα άτομα που δήλωσαν ότι μιλούν μόνο μία γλώσσα στο σπίτι, το 88% μιλάει γαλλικά, το 8% αγγλικά, ενώ το 4% μιλάει μια άλλη γλώσσα.

επίσημη του γλώσσα, καθώς η γαλλική γλώσσα δεν θεωρείται απλώς ως βασικό εργαλείο επικοινωνίας, αλλά περισσότερο ως ουσιώδες σύμβολο της кемπεκιώτικης ταυτότητας.

### **3.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα του Κεμπέκ**

Στο ομοσπονδιακό επίπεδο του Καναδά δεν υπάρχει υπουργείο αρμόδιο για την εκπαίδευση. Σύμφωνα με το Σύνταγμα, κάθε επαρχία έχει αποκλειστικά δικαιώματα για τη δημιουργία νόμων που αφορούν τα θέματα της παιδείας. Έτσι, κάθε επαρχία εκλέγει τον δικό της Υπουργό Παιδείας. Στο Κεμπέκ, στα επίπεδα του δημοτικού, γυμνασίου και κολεγίου η εκπαίδευση είναι δωρεάν ενώ στο πανεπιστημιακό επίπεδο επιβάλλονται δίδακτρα. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από δημόσια και ιδιωτικά γαλλόφωνα και αγγλόφωνα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα (MELS, 2005, p.5-7):

*1-Δημοτικό* - Σύμφωνα με το νόμο, η εκπαίδευση αρχίζει στην ηλικία των 6 ετών και είναι υποχρεωτική μέχρι την ηλικία των 16 ετών. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαρκεί έξι χρόνια. Ωστόσο, τα περισσότερα παιδιά πηγαίνουν ένα χρόνο πριν από αυτό και στο νηπιαγωγείο, το οποίο είναι προαιρετικό.

*2-Γυμνάσιο* - Το γυμνάσιο διαρκεί πέντε έτη. Το Απολυτήριο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Diplôme d'Études Secondaires) παρέχει πρόσβαση στο Κολλέγιο, δεν οδηγεί όμως άμεσα στο πανεπιστήμιο. Επίσης, στα τελευταία δυο έτη προσφέρονται προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία οδηγούν σε μια τέχνη ή ειδικότητα<sup>23</sup>, και τα οποία επιτρέπουν σε νέους και ενήλικες να ενταχθούν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την ολοκλήρωσή τους.

*3-Κολέγιο* - Το κολεγιακό επίπεδο αποτελεί ιδιαίτερο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος του Κεμπέκ και είναι μοναδικό στον Καναδά<sup>24</sup>. Αποτελεί ενδιάμεσο επίπεδο μεταξύ του γυμνασίου και του πανεπιστημίου. Υπάρχουν περίπου 50 δημόσια και 26 ιδιωτικά κολέγια, γνωστά ως «CEGEPs»<sup>25</sup>. Τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν διετή προ-πανεπιστημιακά προγράμματα και τριετή τεχνικά προγράμματα. Τα πρώτα οδηγούν κατευθείαν στο πανεπιστήμιο, ενώ τα δεύτερα οδηγούν συνήθως στην αγορά εργασίας. Για να γίνει δεκτός κανείς στο πανεπιστήμιο απαιτείται το Απολυτήριο Κολεγιακών Σπουδών (Diplôme d'Études Collegiales).

*4-Πανεπιστήμιο* - Υπάρχουν εννέα πανεπιστήμια στο Κεμπέκ, εκ των οποίων τα τέσσερα βρίσκονται στο Μόντρεαλ. Ένα από αυτά, το Université du Québec, είναι δικτυακά οργανωμένο σε δέκα κλάδους διασκορπισμένους σε διάφορες περιοχές της επαρχίας,

<sup>23</sup> Μερικά από αυτά τα ξεκινούν από το τρίτο έτος του Α' κύκλου.

<sup>24</sup> Στις άλλες επαρχίες του Καναδά, το γυμνάσιο κρατάει έξι χρόνια και οι φοιτητές πηγαίνουν κατευθείαν στο πανεπιστήμιο μετά την ολοκλήρωσή του.

<sup>25</sup> CEGEP= Collège d'Enseignement Général et Professionnel

παρέχοντας έτσι σε όλους του Κεμπεκιώτες πρόσβαση σε πανεπιστημιακές σπουδές<sup>26</sup>. Η οργάνωση της ανώτατης εκπαίδευσης στο Κεμπέκ είναι παρόμοια με αυτήν της υπόλοιπης Βορείου Αμερικής, με την εξαίρεση ότι τα περισσότερα πτυχία ολοκληρώνονται σε τρία αντί τέσσερα χρόνια, λόγω του ενός επιπλέον έτους σπουδών στο κολέγιο. Το μεταπτυχιακό πτυχίο ολοκληρώνεται μέσα σε δύο χρόνια και το διδακτορικό περίπου σε τρία.

### **3.3 Ιστορικό-πολιτική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες στο Κεμπέκ**

18<sup>ος</sup> -19<sup>ος</sup> αιώνας - Από τα πρώτα κιόλας στάδια του καναδικού αποικισμού, είναι εμφανέστατη η παρουσία δύο πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά διαφορετικών κοινοτήτων, των αγγλόφωνων προτεσταντών και των γαλλόφωνων καθολικών. Μετά από τον διαχωρισμό του εδάφους στον «Άνω» και «Κάτω» Καναδά, το 1790, οι δύο αυτές ομάδες συγκεντρώνονται, η πρώτη κυρίως στον «Άνω Καναδά» (Upper Canada –σημερινή περιοχή του Οντάριο) και η δεύτερη κυρίως στον «Κάτω Καναδά» (Lower Canada –σημερινή περιοχή του Κεμπέκ). Το 1867 δημιουργείται η Καναδική ομοσπονδία και εδραιώνεται ένα διπλό ομολογιακό (confessional) –Προτεσταντικό και Καθολικό- εκπαιδευτικό σύστημα<sup>27</sup>. Αποκλειστική δικαιοδοσία πάνω στα θέματα της παιδείας δίνεται στις ίδιες τις επαρχίες. Παρ’ όλα αυτά, αυτές υπόκεινται στο Άρθρο 93 του Συντάγματος, το οποίο προστατεύει τον θρησκευτικό χαρακτήρα των σχολείων των προτεσταντών και καθολικών της κάθε επαρχίας<sup>28</sup>. Επίσης, στο Κεμπέκ η παρουσία μιας οικονομικά και πολιτικά ισχυρής αγγλόφωνης μειονότητας ωθεί στην επίσημη κατοχύρωση της διγλωσσίας. Η περίοδος ως το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα χαρακτηρίζεται από έντονες προστριβές μεταξύ των γαλλόφωνων καθολικών και αγγλόφωνων προτεσταντών, οι οποίοι σπεύδουν με κάθε τρόπο να προστατέψουν τα γλωσσικά και θρησκευτικά τους δικαιώματα (Behiels, 1991, σελ.3-4).

Στις προστριβές αυτές έρχονται να προστεθούν νέες ανησυχίες, καθώς με την έναρξη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ο Καναδάς βιώνει έντονη πληθυσμιακή αύξηση και σημαντικές αλλαγές στην εθνική του σύνθεση λόγω ενός νέου μεταναστευτικού κύματος που δέχεται<sup>29</sup>. Στο Κεμπέκ, το κάθε γλωσσικά και θρησκευτικά διαφορετικό κύμα μεταναστών επιβαρύνει το δυαδικό

---

<sup>26</sup> Μεταξύ των κλάδων αυτών είναι το «*télé-université*», το οποίο παρέχει πανεπιστημιακές σπουδές εξ αποστάσεως.

<sup>27</sup> Βλέπε Άρθρο 93 του British North American Act (1867).

<sup>28</sup> Το θέμα της θρησκείας και της γλώσσας ως στοιχεία της ταυτότητας, του συστήματος αξιών και της διαπαιδαγώγησης των παιδιών των αγγλόφωνων και γαλλόφωνων μεταναστευτικών ομάδων ήταν εξ αρχής ένα πολύ ευαίσθητο σημείο διότι βρέθηκε από νωρίς αντιμέτωπο με ανταγωνισμό. Γι’ αυτό το λόγο στο Κεμπέκ έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες.

<sup>29</sup> Κατά την περίοδο 1896-1929, περίπου 4.2 εκατομμύρια μετανάστες εισήλθαν στην χώρα. Σημαντικό σημείο άφιξης ήταν το λιμάνι του Μόντρεαλ. Ως αποτέλεσμα, σχεδόν το 17% των μεταναστών εγκαταστάθηκε στην επαρχία του Κεμπέκ.



ομολογιακό εκπαιδευτικό του σύστημα. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες στο Κεμπέκ εξελίσσεται εξαρχής ταυτόχρονα με την μεταναστευτική πολιτική της χώρας.

*1901-1945* – Κατά τις πρώτες τέσσερις δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το (συνήθως) κυβερνών Φιλελεύθερο κόμμα υιοθετεί μια ανοιχτή μεταναστευτική πολιτική με σκοπό να εποίκισει και να αξιοποιήσει τις λιγότερο κατοικημένες περιοχές της χώρας. Στο Κεμπέκ, η πολιτική αυτή δεν γίνεται δεκτή με καλό μάτι καθώς υπάρχουν φόβοι πως θα έχει δυσμενείς επιπτώσεις στο ποσοστό του γαλλόφωνου πληθυσμού του Καναδά και στην παραδοσιακή αγροτική, καθολική γαλλο-καναδική κοινωνία. Τη δεκαετία του 1930, με την σημαντική αύξηση της ανεργίας και των εθνικών συγκρούσεων στην αγορά εργασίας, η πολιτική αυτή διακόπτεται.

Στον εκπαιδευτικό τομέα, αν και λειτουργεί ένα διπλό δημόσιο ομολογιακά οργανωμένο σύστημα το οποίο είναι φαινομενικά «ανοιχτό» σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως εθνικότητας και θρησκειότητας, το προτεσταντικό σχολικό σύστημα (Protestant School Board of Greater Montreal) προσελκύει το μεγαλύτερο ποσοστό μη-καθολικών παιδιών λόγω της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και των λιγοστών θρησκευτικών απαιτήσεων. Συγχρόνως, οι υπεύθυνοι για την οργάνωση και λειτουργία των καθολικών γαλλόφωνων σχολείων, φοβούμενοι την ‘μόλυνση’ της πίστης και της γλώσσας τους, αποθαρρύνουν την εγγραφή των μη-καθολικών παιδιών στα σχολεία τους<sup>30</sup>. Ως αποτέλεσμα το προτεσταντικό σχολικό σύστημα μετατρέπεται σε ένα *de facto* δημόσιο κοσμικό σύστημα, ανοιχτό σε όλους τους μετανάστες (Behiels, 1991, σελ.5-6).

*1945-1965* - Το 1947, ο Καναδάς υιοθετεί μια νέα πολιτική μαζικής μετανάστευσης για λόγους οικονομικής ανάπτυξης αλλά και λόγω της πίεσης των εθνοτικών ομάδων που επιθυμούν να σώσουν συγγενείς από τις καταστροφές του πολέμου. Ωστόσο, καθώς ο δείκτης γεννητικότητας είναι σε πτώση στους Γαλλο-καναδούς και σε αύξηση στον υπόλοιπο Καναδά, και καθώς μια νέα αγγλόφωνη επαρχία (το Newfoundland) ετοιμάζεται να ενωθεί με την χώρα, οι αντιδράσεις των Γαλλο-καναδών εθνικιστών είναι και πάλι αρνητικές προς την πολιτική αυτή<sup>31</sup>. Όμως, τον ίδιο χρόνο ο Πάπας Pius XII εκλιπαρεί όλες τις χριστιανικές χώρες να ανταποκριθούν στις ανάγκες των χιλιάδων προσφύγων. Η Καθολική Εκκλησία του Κεμπέκ ανταποκρίνεται αλλάζοντας την στάση της απέναντι στους μετανάστες και ιδρύει πολυάριθμους φιλανθρωπικούς οργανισμούς προς τον σκοπό αυτό (Behiels, 1991, σελ.11-12).

Η αλλαγή αυτή προτρέπει σιγά-σιγά τις εθνικιστικές ομάδες να αναθεωρήσουν τη θέση τους απέναντι στους μετανάστες. Τη δεκαετία του 1950, συνειδητοποιώντας όλο και

<sup>30</sup> Η πολιτική αυτή του αποκλεισμού των μη-καθολικών θα κρατήσει μέχρι και το 1969.

<sup>31</sup> Την εποχή εκείνη το ποσοστό των Γαλλο-Καναδών σε σχέση με τον υπόλοιπο Καναδά φτάνει το 30%.

περισσότερο τις αναπόφευκτες δημογραφικές συνέπειες αν ο γαλλικός Καναδάς εξακολουθούσε να δείχνει αρνητική στάση απέναντι στους μετανάστες, καταστρώνουν μια νέα στρατηγική. Κύριο επιχείρημά τους είναι, προκειμένου να υπερασπίσει τη δημογραφική του θέση, ο γαλλικός Καναδάς θα πρέπει να ευνοήσει μια εκλεκτική μεταναστευτική πολιτική και να λάβει όλα τα μέτρα για να απορροφήσει όσο το δυνατόν περισσότερους νέους Καναδούς εντός του γαλλικού στοιχείου της κερμεικώτικης κοινωνίας (Behiels, 1991, σελ.12).

Ταυτόχρονα, ενώ ξεκινούν οι προσπάθειες να σταματήσει η σημαντική εισροή των παιδιών των μεταναστών προς τα αγγλόφωνα σχολεία, ο αριθμός εξακολουθεί να αυξάνεται (το 1957 φτάνει σχεδόν στο 75%) διότι οι μετανάστες γονείς αρνούνται να μεταφέρουν τα παιδιά τους στο γαλλόφωνο σύστημα. Καθώς αποτυγχάνουν οι διάφορες προσπάθειες του, το εθνικιστικό κίνημα ζητάει από την κυβέρνηση του Κεμπέκ να θεσπίσει ειδική γλωσσική νομοθεσία, η οποία να οδηγεί όλα τα παιδιά αυτά στο γαλλόφωνο σχολικό σύστημα.

*1965-1990* – Το 1971, μπροστά σε μια όλο και αυξανόμενη παρουσία πολλαπλών εθνοτικών μειονοτήτων, η καναδική κυβέρνηση, με πρωθυπουργό τον Trudeau, αποφασίζει να αναπροσαρμόσει το παραδοσιακό καναδικό διπολιτισμικό-διγλωσσικό μοντέλο και στρέφεται προς την επίσημη αναγνώριση του Καναδά ως δίγλωσση, αλλά πολυπολιτισμική πλέον κοινωνία, υιοθετώντας ανάλογη πολιτική. Στο Κεμπέκ, η πολιτική αυτή βρίσκει για μια ακόμα φορά αντίθετους τους γαλλόφωνους που επιμένουν στο ήδη υπάρχον διττό μοντέλο της κοινωνίας. Πολλοί γαλλόφωνοι φοβούνται το ενδεχόμενο, μέσω της πολυπολιτισμικής αυτής πολιτικής, να μετατραπούν οι Γαλλο-Κεμπεκιώτες σε μία μειονότητα όπως τις άλλες. Οι ακραίοι γαλλόφωνοι εθνικιστές, γνωστοί ως «séparatistes», απορρίπτουν παντελώς την νέα πολιτική του Καναδά. Αντί τούτου, προβάλλουν την ιδέα του Κεμπέκ ως ενός ανεξάρτητου πολιτικά από τον υπόλοιπο Καναδά κρατιδίου, αλλά στενά συνδεδεμένο με αυτόν σε οικονομικό επίπεδο.

Κατά το διάστημα 1958-1985 ο δείκτης γεννητικότητας του Κεμπέκ πέφτει από 28.8 στις 13.1 γέννες/1.000 άτομα. Επιπλέον, παρά τις προσπάθειες να ελαττωθεί η «αγγλοποίηση» των μεταναστών, οι αλλόγλωσσοι μετανάστες συνεχίζουν παρά ταύτα να εντάσσονται γλωσσικά στην αγγλόφωνη κοινότητα του Μόντρεαλ<sup>32</sup> ενώ αυξανόμενα ποσοστά γαλλόφωνων ακολουθούν την ίδια πορεία. Στο πολιτικό επίπεδο, εκφράζονται οι ανησυχίες πως ο μειωμένος γαλλόφωνος πληθυσμός του Κεμπέκ θα αποδυνάμωνε την πολιτική επιρροή του στο ομοσπονδιακό σύστημα και ότι η αύξηση της αγγλόφωνης κοινότητας στο Μόντρεαλ θα υπονόμει τον γαλλόφωνο χαρακτήρα της πόλης. Έτσι, προκειμένου να προστατευθούν η

---

<sup>32</sup> Σύμφωνα με την καταγραφή του 1961 της Στατιστικής Υπηρεσίας του Καναδά, το 90% των μεταναστών επέλεξαν τα αγγλικά ως δεύτερή τους γλώσσα.

προσωπικότητα και η σύνθεση του Κεμπέκ, στρέφεται η προσοχή για άλλη μια φορά στα θέματα της μετανάστευσης και της εκπαίδευσης (Behiels, 1991, σελ.17).

Η ανησυχία του Κεμπέκ σχετικά με την πολιτιστική και γλωσσική προσαρμογή των μεταναστών το οδηγεί να αναλάβει παρεμβατικό ρόλο από νωρίς. Το 1968 ιδρύει το «Υπουργείο Πολιτιστικών Κοινοτήτων και Μετανάστευσης» (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration) το οποίο, μην έχοντας πλήρη αρμοδιότητα στο θέμα της διαδικασίας επιλογής των μεταναστών, επικεντρώνεται στην ένταξη τους στον γαλλόφωνο πολιτισμό, στην απόκτηση από αυτούς ανάλογων γλωσσικών δεξιοτήτων και στην υποστήριξη της εγκατάστασης και προσαρμογής τους. Προς το σκοπό αυτό ιδρύουν υπηρεσίες εύρεσης εργασίας, προσφέρουν μαθήματα γαλλικής και αγγλικής γλώσσας<sup>33</sup>, χρηματοδοτούν την ίδρυση εθνοτικών οργανώσεων για να τους βοηθήσει να διατηρήσουν την πολιτιστική και γλωσσική τους κληρονομιά και εκδίδουν ενημερωτικά βιβλιάρια για την γαλλόφωνη κοινωνία και τις διάφορες εθνοτικές κοινότητες ώστε να χτιστούν γέφυρες μεταξύ των δυο πλευρών<sup>34</sup>. Το 1978, μετά από μια σειρά διαπραγματεύσεων<sup>35</sup>, αποκτά το δικαίωμα άσκησης βέτο στην επιλογή κάποιων κατηγοριών μεταναστών που επιθυμούν να εγκατασταθούν στην επαρχία<sup>36</sup>. Με τον τρόπο αυτό, αποκτά την δυνατότητα να επιλέξει μετανάστες που να μην υπονομεύουν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του (Behiels, 1991, σελ.19).

Στον εκπαιδευτικό τομέα ωστόσο, τα πράγματα δεν εξελίσσονται τόσο ομαλά. Το γλωσσικό ζήτημα σύντομα πολιτικοποιείται. Από τη μια πλευρά οι εθνικιστές πιέζουν την κυβέρνηση να δημιουργήσει έναν νόμο που να εξαναγκάζει όλα τα παιδιά των μεταναστών να πηγαίνουν σε γαλλόφωνα σχολεία. Από την άλλη οι μετανάστες γονείς αρνούνται πλέον μαζικά να στείλουν τα παιδιά τους στα γαλλόφωνα σχολεία.

Το 1968 οι ακραίοι και οι λιγότερο συντηρητικοί εθνικιστές ενώνονται κάτω από το κόμμα του «Parti Québécois» με αρχηγό τον Lévesque και απαιτούν την προκήρυξη της γαλλικής ως επίσημης γλώσσας του Κεμπέκ, την χορήγηση υπηκοότητας στους μετανάστες μόνο εφόσον αποκτήσουν επάρκεια στην γαλλική γλώσσα και την εγγραφή όλων των παιδιών των μεταναστών στα γαλλόφωνα σχολεία. Το 1974, με την αποτυχία των προηγούμενων νομοσχεδίων να ελέγξουν την εισροή των μεταναστών και των γαλλόφωνων προς τα

---

<sup>33</sup> Ωστόσο όταν το συντηρητικό κόμμα Parti Québécois ανέλαβε την διακυβέρνηση το 1976, τα μαθήματα των αγγλικών αφαιρέθηκαν.

<sup>34</sup> Όσον αφορά τους Έλληνες μετανάστες, βλέπε: «Η χώρα μας είναι και δική σας χώρα!», Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1983.

<sup>35</sup> Ως αποτέλεσμα των διαπραγματεύσεων μεταξύ των κυβερνήσεων του Καναδά και του Κεμπέκ, μέχρι το 1978 έχουμε τη διαμόρφωση δύο «συμφωνιών». Η συμφωνία Lang-Cloutier του 1971 προέβλεπε την παρουσία στελεχών του Κεμπέκ στα καναδικά γραφεία μετανάστευσης (σε ορισμένες χώρες του εξωτερικού) με σκοπό να συμβουλευούν και να προσανατολίζουν τους μετανάστες που προορίζονταν για αυτό. Η συμφωνία Andras-Bienvenue του 1975 ανάγκασε τον Καναδά να λαμβάνει υπόψη του την άποψη του Κεμπέκ σχετικά με την επιλογή των μεταναστών του.

<sup>36</sup> Βλέπε την συμφωνία Couture-Cullen του 1978.

αγγλόφωνα σχολεία, το κυβερνών φιλελεύθερο κόμμα του Bourassa εισάγει το Νόμο 22 (Bill 22), ο οποίος καθιστά τα γαλλικά ως επίσημη γλώσσα του Κεμπέκ και ωθεί όλα τα μη-αγγλόφωνα παιδιά μεταναστών να λάβουν γαλλόφωνη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή των παιδιών που θα παρακολουθήσουν αγγλόφωνα σχολεία γίνεται αφού αξιολογηθεί πρώτα η σχετική επάρκειά τους στην αγγλική. Επιπλέον, όλοι οι αγγλόφωνοι πρέπει να έχουν γραπτή και προφορική γνώση της γαλλικής γλώσσας για να μπορέσουν να αποφοιτήσουν από το γυμνάσιο (Behiels, 1991, σελ.21).

Ισχυρές αρνητικές αντιδράσεις ακούγονται και από τις δύο πλευρές: από άτομα που πιστεύουν πως το νομοσχέδιο δεν επαρκεί για να προστατεύσει τον γαλλόφωνο χαρακτήρα του Κεμπέκ και από άτομα που το επικρίνουν γιατί αρνείται στους γονείς και στα παιδιά την ελευθερία επιλογής. Οι μετανάστες και οι γαλλόφωνοι γονείς αρχίζουν να δημιουργούν αγγλόφωνες τάξεις εμβάπτισης για τα νήπια τους προκειμένου να σιγουρευτούν ότι θα περάσουν τις κρατικές γλωσσικές εξετάσεις που θα εξασφαλίσουν την επιλογή τους στα αγγλόφωνα σχολεία. Άλλοι γονείς εγγράφουν τα παιδιά τους σε αγγλόφωνα σχολεία παραβιάζοντας τον νόμο. Τα παιδιά αυτά γίνονται γνωστά ως τα «παράνομα» (the «illegals») (Behiels, 1991, σελ.22). Αναφέρει ένα άτομο για τις γυμνασιακές σπουδές του ως «illegal» μαθητής,

*My parents wanted to integrate me in the English stream. ...I got my bilingual certificate [...] and all that as an illegal student, because I was fighting the system back then. I graduated and it was too late before they could kick me out. And I think that was more because my parents didn't understand what it would mean if I went to a French school. They knew my sister went to an English school. (υποκείμενο Κ)*

Μετά την έντονη πολιτική αντιπαράθεση που προκάλεσε ο Νόμος 22, η φιλελεύθερη κυβέρνηση χάνει στις επαρχιακές εκλογές του 1976. Μόλις αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση, το κόμμα του Parti Québécois κινείται για να εξετάσει τους πολιτιστικούς και γλωσσικούς φόβους των γαλλόφωνων. Απορρίπτοντας το καθιερωμένο δίγλωσσο-διπολιτιστικό κοινωνικό πρότυπο, φέρνει έναν νέο νόμο, τον «Χάρτη της Γαλλικής Γλώσσας», γνωστό ως «Bill 101»<sup>37</sup>. Στο εκπαιδευτικό επίπεδο, αυτό βάζει τέλος στις γλωσσικές εξετάσεις και οδηγεί όλα τα παιδιά των μεταναστών στα γαλλόφωνα σχολεία<sup>38</sup> (Behiels, 1991, σελ.22). Οι εθνοτικές κοινότητες, αν και εξαναγκάζονται να ακολουθήσουν τον νόμο, συνεχίζουν να εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για το νομοσχέδιο. Αναφέρει ένα παιδί μεταναστών που εντάχθηκε στο γαλλόφωνο γυμνάσιο ένα χρόνο μετά τη ψήφιση του Νόμου 101,

<sup>37</sup> Ουσιαστικά, ο «Χάρτης της Γαλλικής Γλώσσας» αντιπροσώπευε το όραμα του Parti Québécois για μια εθνοτικά πλουραλιστική αλλά γλωσσικά μονόγλωσση γαλλόφωνη κοινωνία.

<sup>38</sup> Η μόνη εξαίρεση αποτελούσαν τα παιδιά των οποίων τουλάχιστον ο ένας από τους δύο γονείς είχε φοιτήσει σε αγγλόφωνο σχολείο του Κεμπέκ (βλέπε άρθρα 73, 85 και 86.1 του Νόμου 101).

*Το θέμα είναι πως δεν μας άρεσε- ειδικά εμένα δεν μου άρεσε που μου το επιβάλανε... Θυμάμαι το 101 γιατί μας είχανε ζητήσει στη Β' Γυμνασίου να γράψουμε ένα γράμμα σε κάποιο πολιτικό και να του πούμε το παράπονό μας. ...Ε, το δικό μου το παράπονο ήταν στον κ. Lévesque. Έγραφα γράμμα για το Bill 101, ότι είναι άδικο. (υποκείμενο Ο)*

Ως τη δεκαετία του '80, η ένταξη 45.000 παιδιών μεταναστών στα γαλλόφωνα καθολικά σχολεία προκαλεί έντονες συζητήσεις σχετικά με την ανάγκη για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών που να περιλαμβάνει τα ζητήματα και τις φιλοδοξίες των διάφορων εθνοπολιτιστικών κοινοτήτων. Συγχρόνως, πολλοί Κεμπεκιώτες εθνικιστές αρχίζουν να προβληματίζονται σχετικά με την μακροπρόθεσμη επίδραση που θα ασκούσε ενδεχομένως στον γαλλόφωνο κεμπεκιώτικο πολιτισμό και κοινωνία η παρουσία μιας πληθώρας πολιτισμών στα σχολεία.

*1990-σήμερα* - Από την δεκαετία του 1990 και μετά, το Υπουργείο Παιδείας εστιάζει τις προσπάθειές του στα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ομαλής ένταξης των νεοφερμένων μαθητών στην κεμπεκιώτικη κοινωνία. Το 1997, στα πλαίσια των νέων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, δημοσιεύει ένα νέο σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο καθορίζει τις ευθύνες του σχολείου και του Υπουργείου όσον αφορά τη σχολική ένταξη των μεταναστούπων και της εκπαίδευσης όλων των μαθητών (γαλλόφωνων και αγγλόφωνων) ώστε να συμμετάσχουν ενεργά, ως πολίτες, στην ανάπτυξη της κεμπεκιώτικης κοινωνίας (MELS, 1997, σελ.7-10). Κύριες αρχές του σχεδίου αυτού αποτελούν:

- 1-η προώθηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, με ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες των νεοφερμένων μαθητών
- 2-η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας
- 3-η προώθηση της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής σε ένα πλουραλιστικό πλαίσιο, με ιδιαίτερη έμφαση στην πληροφόρηση για την κεμπεκιώτικη κληρονομιά και την κοινωνική πραγματικότητα καθώς και στην ανάπτυξη κοινών αξιών και αισθημάτων ως πολιτών του Κεμπέκ.

Έτσι, η νέα πρόκληση της παιδείας είναι να επωφεληθούν όλοι οι κεμπεκιώτες πολίτες από τον πλούτο της ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει την κοινωνία του Κεμπέκ (MELS, 1997, σελ.4).

Από το 1998 και μετά, ύστερα από αίτημα που υποβλήθηκε στην κυβέρνηση του Καναδά, το Κεμπέκ απαλλάσσεται του Άρθρου 93 του Καναδικού Συντάγματος (που το δέσμευε σε ένα θρησκευτικό - ομολογιακό σχολικό πρότυπο). Το θρησκευτικό - ομολογιακό (Καθολικό και Προτεσταντικό) σχολικό σύστημα αντικαθίστανται από ένα γλωσσικό σχολικό

σύστημα<sup>39</sup>. Όλα τα παιδιά των μεταναστών εξακολουθούν να οδηγούνται στα γαλλόφωνα σχολεία, όπως το απαιτεί ο Νόμος 101.

---

<sup>39</sup> Βλέπε τον Νόμο 109 (Bill 109): Act Amending the Education Act

## **VI- Ο Καναδάς, μια Πολυπολιτισμική Χώρα**

### **1. Γενικά στοιχεία**

#### ***1.1 Πληθυσμιακή σύνθεση του Καναδά***

Ο Καναδάς, καλύπτοντας μια έκταση 9.9 εκατομμυρίων τετραγωνικών χιλιομέτρων και περιτριγυρισμένος από τρεις ωκεανούς, είναι σήμερα η μεγαλύτερη χώρα του κόσμου. Ωστόσο, καθώς το μεγαλύτερο μέρος του εδάφους του, το οποίο χωρίζεται σε δέκα επαρχίες και τρεις περιοχές (territories), καλύπτεται από δάση, σε ένα πληθυσμιακό σύνολο των 29.6 εκατομμυρίων<sup>40</sup> το μεγαλύτερο ποσοστό ζει σε μια απόσταση 100 μιλίων από τα σύνορα με τις Η.Π.Α.. Οι σημαντικότερες βιομηχανικές περιοχές και πληθυσμός του βρίσκονται στις επαρχίες του Οντάριο και του Κεμπέκ.

Η εθνοτική διαστρωμάτωση του καναδικού πληθυσμού είναι πολλαπλή. Δημογραφικά, θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις γενικές κατηγορίες: 1- οι αυτόχθονες ομάδες οι οποίες αποτελούνται από τους Ινδιάνους, τους Métis και τους Inuit, 2- οι δύο «ιδρυτικές» ομάδες της καναδικής κοινωνίας, οι αγγλόφωνες και γαλλόφωνες κοινότητες και 3- διάφορες εθνοτικές ομάδες, αποτελούμενες από τους μετανάστες και τους απογόνους τους. Όταν ιδρύθηκε η ομοσπονδία, ο πληθυσμός του Καναδά ήταν κυρίως Βρετανοί (60%) και Γάλλοι (30%). Το 1991, 28.6% του πληθυσμού δήλωσε αγγλική καταγωγή, 22.9% γαλλική καταγωγή, 3.7% αυτόχθονη καταγωγή, ενώ 41.7% δήλωσε μια άλλη μη-αγγλική, μη-γαλλική καταγωγή (Leman, 1999, σελ.2-3).

Το μεγαλύτερο μέρος του Κεμπέκ και ορισμένα μέρη του ανατολικού Καναδά είναι γαλλόφωνα ενώ η υπόλοιπη χώρα, κυρίως αγγλόφωνη. Οι εθνοτικές ομάδες του Καναδά παρουσιάζουν σημαντικές διακυμάνσεις σε παράγοντες που αφορούν το μέγεθος, την ενσωμάτωση, την πολυπλοκότητα της κοινοτικής οργάνωσης, την γεωγραφική συγκέντρωση, τον πολιτισμό, την φυλή, την περίοδο μετανάστευσης στον Καναδά, το επίπεδο κοινωνικοπολιτικής κινητικότητας και κοινωνικοοικονομικών επιτευγμάτων (Breton, Reitz και Valenti, 1980, σελ.5). Επομένως, δεν είναι όλες οι κοινότητες ενσωματωμένες στην καναδική κοινωνία με τον ίδιο τρόπο. Επιπλέον, στην περίπτωση της επαρχίας του Κεμπέκ, αν και ο νόμος ορίζει ότι οι μετανάστες υποχρεούνται να μάθουν την γαλλική γλώσσα και να πάνε σε γαλλικά σχολεία, η πλειοψηφία αυτών και των απογόνων τους προσανατολίζονται γλωσσικά και κοινωνικά προς την αγγλόφωνη κοινωνία, κυρίως λόγω του ελέγχου που αυτή ασκεί στις κοινωνικοοικονομικές προσβάσεις και επειδή αντιλαμβάνονται τα αγγλικά ως απαραίτητα για την επιτυχία στη Βόρεια Αμερική (Kahn, 1992, σελ.214).

---

<sup>40</sup> Σύμφωνα με την καταγραφή του 2001 της Στατιστικής Υπηρεσίας του Καναδά.

## **1.2 Η μετανάστευση στον Καναδά**

Ο Καναδάς είναι μια χώρα μεταναστών. Η μεταναστευτική του ιστορία ανάγεται χρονικά στον 17<sup>ο</sup> αιώνα, στους πρώτους Ευρωπαίους εξερευνητές. Από τη δημιουργία κιόλας της χώρας, η μεταναστευτική πολιτική της ήταν και είναι μέρος μιας ευρύτερης κυβερνητικής στρατηγικής για τη δημιουργία ενός έθνους (Breton, Reitz και Valenti, 1980, σελ.337). Μέχρι τη δεκαετία του 1960, ακολούθησε μια προνομιακή πολιτική επιλογής, η οποία βασιζόταν κατά ένα μεγάλο βαθμό σε φυλετικές διακρίσεις, με σκοπό να χτιστεί ένα ενωμένο έθνος όμοιο με τον «γηγενή» καναδικό πληθυσμό και με παρόμοια παράδοση και ιδανικά<sup>41</sup>. Έκτοτε, πιο ανοιχτές πολιτικές έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην καταλληλότητα για απασχόληση, προκαλώντας ουσιαστικά με αυτόν τον τρόπο μεταναστευτικά κύματα μεγαλύτερης ποικιλίας<sup>42</sup>. Το 2002, η θέσπιση του νομοσχεδίου για την Προστασία Μεταναστών και Προσφύγων (*Immigration and Refugee Protection Act*) διεύρυνε τα κριτήρια επιλογής, δίνοντας έμφαση στην επιλογή ατόμων ικανών να συμβάλουν στην οικονομία του Καναδά και, μετά από τα γεγονότα της 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 2001 στις Η.Π.Α., περιέλαβαν επιπλέον μέτρα για την απομάκρυνση ανεπιθύμητων προσώπων για λόγους ασφάλειας, παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων και συμμετοχής σε εγκληματικές δραστηριότητες.

## **1.3 Ο πλουραλιστικός χαρακτήρας του Καναδά**

Η παρουσία μιας μόνιμης (γαλλόφωνης) μειονότητας αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες αιτίες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του πλουραλιστικού χαρακτήρα της καναδικής κοινωνίας. Από την ημέρα της ενοποίησης κάτω από την καναδική σημαία δύο διαφορετικών πολιτισμικών, γλωσσικών και θρησκευτικών κοινοτήτων, η πρόκληση για τον Καναδά εστιάζονταν στην υιοθέτηση ενός διπολιτιστικού μοντέλου. Από τα πρώτα κιόλας βήματα του ως χώρα, προσανατολίστηκε προς μια διπολιτισμική-διγλωσσική πολιτική. Έκτοτε, οι συνεχόμενες προσπάθειες της γαλλο-καναδικής μειονότητας να αναγνωριστεί ως «διακριτή κοινωνία» (*distinct society*) δημιούργησαν ένα πλαίσιο και μια ατμόσφαιρα αποδοχής της εθνοτικής ποικιλομορφίας, ανοίγοντας την πόρτα σε πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις (Breton, Reitz και Valenti, 1980, σελ.333). Όπως φάνηκε αργότερα, το γεγονός αυτό απέτρεψε την αφομοίωση των εθνοτικών ομάδων.

---

<sup>41</sup> Για παράδειγμα, οι Πράξεις για την Κινεζική Μετανάστευση του 1885, 1900 και 1903, οι οποίες είχαν ως σκοπό να αποθαρρύνουν την κινεζική μετανάστευση προς τον Καναδά, απαιτούσαν από τον κάθε Κινέζο μετανάστη να πληρώσει ένα μεγάλο χρηματικό ποσό κατά την άφιξή του στην χώρα, από \$50 καναδικά δολάρια το 1885, μέχρι και \$500 καναδικά δολάρια το 1904. Εκτός από κάποιες εξαιρέσεις, η Πράξη για την Κινεζική Μετανάστευση του 1923 απαγόρευε σε όλα τα άτομα ασιατικής προέλευσης να εισέλθουν στον Καναδά. Ενώ το 1956, κάποιες από τις αλλαγές της Πράξης για την Μετανάστευση του 1952 συμπεριλαμβάνανε και μια λίστα από «ευνοούμενα έθνη», σύμφωνα με την οποία προτιμούνταν οι μετανάστες από την Μ. Βρετανία, τις Η.Π.Α. και των χωρών της Βρετανικής Κοινοπολιτείας (<http://www.mapleleafweb.com/features/general/immigration/immigrationprovinces.html>).

<sup>42</sup> Βλέπε το Canadian Immigration Act (1976).



Όντως, ο προσανατολισμός του Καναδά δεν εναρμονίζεται με το αμερικανικό πρότυπο, αυτό του χωνευτηρίου των εθνοτήτων («melting pot»). Η προσέγγιση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που επικρατεί ίσως μπορεί να περιγραφεί καλύτερα με την εικόνα του «μπολ της σαλάτας» («salad bowl») (Ishwaran, 1980, σελ.13). Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο του δομικού πλαισίου του Καναδά, δεδομένου ότι είναι μια αναγνωρισμένη κοινωνική αξία, η οποία έγινε με την πάροδο του χρόνου και αντικείμενο πολιτικής. Το 1971, λαμβάνοντας υπόψη τα επτά εκατομμύρια άτομα που δεν ανήκαν στις δύο ιδρυτικές εθνοτικές ομάδες, η καναδική κυβέρνηση εισηγήθηκε να θεωρείται ο Καναδάς μια δίγλωσση, πολυπολιτισμική κοινωνία. Έχοντας γίνει η πρώτη χώρα στον κόσμο που αναγνώρισε τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας της και υιοθετώντας την πολυπολιτισμικότητα ως επίσημη πολιτική, αποδέχτηκε την πολιτιστική συνεισφορά των άλλων εθνοτικών ομάδων και επιβεβαίωσε την αξιοπρέπεια όλων των καναδών πολιτών ανεξάρτητα από την φυλετική ή εθνοτική προέλευση τους, την γλώσσα τους ή τον θρησκευτικό τους προσανατολισμό (Patrimoine Canadien). Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση της τότε κυβέρνησης:

«...Πιστεύουμε ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι η ίδια η ουσία της Καναδικής ταυτότητας. Η κάθε εθνοτική ομάδα έχει το δικαίωμα να διατηρήσει και να αναπτύξει τον πολιτισμό και τις αξίες της μέσα στο Καναδικό πλαίσιο. Το ότι έχουμε δύο επίσημες γλώσσες δεν σημαίνει ότι έχουμε δύο επίσημους πολιτισμούς, και κανένας πολιτισμός δεν είναι πιο 'επίσημος' από τον άλλο. Μια πολιτική πολυπολιτισμικότητας πρέπει να είναι μια πολιτική για όλους τους Καναδούς.

Ζωντανές εθνοτικές ομάδες μπορούν να δώσουν σε Καναδούς της δεύτερης, τρίτης και των επόμενων γενιών μια αίσθηση ότι είναι συνδεδεμένοι με την ιδιαίτερη παράδοση και τον πολιτισμό από τον τόπο προέλευσής τους.

Η Κυβέρνηση θεωρεί την ιδιαίτερη πολιτιστική προέλευση του κάθε Καναδού ως κληρονομιά προς αποθησαύριση και πιστεύει πως ο Καναδάς θα ήταν φτωχότερος αν υιοθετούσε προγράμματα αφομοίωσης που θα εξανάγκαζαν τους πολίτες μας, να εγκαταλείψουν και να ξεχάσουν τους πολιτισμούς που μας έφεραν...» (Government of Canada, 1975, Minister responsible for Multiculturalism)

Λίγα χρόνια αργότερα, μια μελέτη διαπίστωσε ότι πολλοί μετανάστες στον Καναδά αποδέχονταν μια διπλή ταυτότητα, κάνοντας δεκτή την ιδέα ότι είναι Καναδοί, αλλά διατηρώντας μια ισχυρή θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική τους καταγωγή. Οι συγγραφείς της μελέτης, Ο'Bryan, Reitz και Kuplowska συμπεράνανε τα εξής,

To be a 'Canadian' is not necessarily to reject one's ethnic ancestry and the culture it represents. Instead, one may become Canadian while continuing to support a distinctive ethnic culture and even the use of a non-official language in Canada. (1976, σελ.97-98)

Το να είναι κανείς «Καναδός» δεν σημαίνει απαραίτητως την απόρριψη της εθνοτικής του καταγωγής και του πολιτισμού του. Αντί τούτου, μπορεί κανείς να γίνει Καναδός συνεχίζοντας να υποστηρίζει μια ξεχωριστή εθνοτική κουλτούρα, ακόμα και την χρήση μιας ανεπίσημης γλώσσας εντός του Καναδά (1976, σελ.97-98)

Σήμερα ο Καναδάς, με τις εθνοτικές ομάδες που φθάνουν πάνω από τις 150<sup>43</sup>, είναι προσηλωμένος στη συνέχιση της προώθησης του πλουραλιστικού του χαρακτήρα, στην ενθάρρυνση των πολιτών του να διατηρούν την κληρονομιά τους, και εν τέλει στον «εορτασμό της διαφοράς».

Το 2002, η κυβέρνηση του Καναδά καθιέρωσε την 27<sup>η</sup> Ιουνίου ως «Καναδική Ημέρα Πολυπολιτισμικότητας», μια ημέρα που δίνει σε όλους τους Καναδούς μια ευκαιρία να μάθουν περισσότερο για τη συνεισφορά των διαφόρων εθνοτικών κοινοτήτων στην καναδική κοινωνία και να γιορτάσει τον πλούτο και την ετερογένεια της χώρας.

## 2. Οι Έλληνες του Καναδά

### 2.1 Δημογραφικά στοιχεία

Η ελληνική παρουσία στον Καναδά εντοπίζεται και καταγράφεται πριν ακόμα η χώρα αποκτήσει τον επίσημο ομοσπονδιακό της χαρακτήρα (1867). Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι πρώτες σίγουρες αναφορές για Έλληνες μετανάστες στο Μόντρεαλ ανατρέχουν στο 1843 (Μπόμπας, 1985, σελ.1). Το πρώτο μεταναστευτικό ρεύμα εντοπίζεται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όπου μέχρι το 1911 καταγράφονται συνολικά 3.594 Έλληνες, κυρίως άνδρες εργάτες (Vlassis, 1953, σελ.12). Ένα δεύτερο μεταναστευτικό ρεύμα εντοπίζεται κατά την μεταπολεμική περίοδο μεταξύ του 1950-1970, το οποίο κορυφώνεται τη δεκαετία του 1960. Το 1967 ο αριθμός Ελλήνων μεταναστών που καταφθάνουν στον Καναδά ανέρχεται στις 10.650 (Δαμανάκης, 2004β, σελ. 28). Τις χρονιές 1960, 1968 και 1973 η Ελλάδα αποτελεί μια από τις δέκα κορυφαίες χώρες-πηγές μεταναστών προς τον Καναδά (Breton, Reitz, και Valenti, 1980, σελ.344). Παρακάτω, ο πίνακας 1 παρουσιάζει την δημογραφική ανάπτυξη των ατόμων ελληνικής καταγωγής στον Καναδά.

Πίνακας 1: Πληθυσμός ατόμων ελληνικής προέλευσης στον Καναδά, 1871, 1881, και 1901-1971 (X 1.000)

Έτος	1871	1881	1901	1911	1921	1931	1941	1951	1961	1971
Ελληνική	-	-	-	4	6	9	12	14	56	124

Πηγή: Kalbach and McVey (1979), σελ.198-199.

<sup>43</sup> Βλέπε την καταγραφή του 2001 της Στατιστικής Υπηρεσίας του Καναδά.  
<http://www12.statcan.ca/english/census01/products/standard/themes/RetrieveProductTable.cfm?Temporal=2001&PID=62911&APATH=3&GID=431515&METH=1&PTYPE=55440&THEME=44&FOCUS=0&AID=0&PLACENAME=0&PROVINCE=0&SEARCH=0&GC=0&GK=0&VID=0&FL=0&RL=0&FREE=0>.

Μετά το 1967 η ελληνική μετανάστευση αρχίζει να υποχωρεί βαθμιαία. Σύμφωνα με την καναδική απογραφή του 1993, οι *Καναδοί ελληνικής καταγωγής* που δήλωσαν μία εθνική καταγωγή ή μία μικτή εθνική καταγωγή (π.χ. Ελληνοϊταλός) ανέρχονταν περίπου στις 191.480. Ωστόσο, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ηγετών των ελληνοκαναδικών κοινοτήτων, το σύνολο των ατόμων ελληνικής καταγωγής που ζει σήμερα στον Καναδά ανέρχεται στις 250.000 (Τσίμπος, 2001, σελ.33). Η πλειοψηφία ζει στις επαρχίες του Οντάριο και του Κεμπέκ, στις μεγαλουπόλεις του Τορόντο (περίπου 100.000) και του Μόντρεαλ<sup>44</sup> (περίπου 75.000). Σήμερα, η εθνοτική ομάδα των Ελλήνων του Καναδά συμπεριλαμβάνει άτομα από πρώτης έως και τέταρτης γενιάς μεταναστών.

## **2.2 Η οργάνωση των παροικιών και των Ελληνικών Κοινοτήτων**

Οι Έλληνες μετανάστες τείνουν να συγκεντρώνονται σε ορισμένες γειτονιές με συμπαγή πληθυσμό της δικής τους εθνικής καταγωγής, όπου μπορούν να μιλούν την ίδια γλώσσα, να μοιράζονται τις ίδιες αξίες και τρόπο ζωής και να προσφέρουν συμπαράσταση ο ένας στον άλλο (Μιχελακάκη, 1999, σελ.75). Στις μεγαλουπόλεις του Καναδά, η μαζική τοπική παρουσία Ελλήνων διευκολύνει την οργάνωση ελληνικών παροικιών. Ανάμεσα στο 1900-1920 ιδρύονται οι πρώτες ελληνικές οργανώσεις που αποβλέπουν στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, κουλτούρας και ταυτότητας και βοηθούν τους μετανάστες να προσαρμοστούν στην ντόπια κοινωνία (Τσίμπος, 2001, σελ.34). Έτσι, σε πόλεις όπως το Vancouver, το Montreal, και το Toronto οι Έλληνες έχουν οργανώσει κοινότητες, ελληνορθόδοξες εκκλησίες, ελληνικά σχολεία, επιχειρήσεις, συλλόγους κοινωνικού και εθνοπολιτισμικού χαρακτήρα και μέσα μαζικής ενημέρωσης (ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα, ελληνικές εφημερίδες) (Μιχελακάκη, 1999, σελ.76).

Το 1906 ιδρύεται στο Μόντρεαλ η πρώτη Ελληνική Κοινότητα στον Καναδά. Μέχρι το 1940 ακολουθούν και άλλες σε πόλεις όπως το Toronto (1909), το Vancouver (1927), την Ottawa (1929), το Halifax και το Quebec City<sup>45</sup> (Vlassis, 1953, σελ.52,66). Κύριο αντικείμενο των κοινοτήτων ήταν και είναι να εξυπηρετούν τις θρησκευτικές και πολιτιστικές ανάγκες των Ελλήνων και να μεριμνούν για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, των εθνικών παραδόσεων και της Ορθόδοξης πίστης, με την ανέγερση ναών, την ίδρυση ελληνικών

---

<sup>44</sup> Πρέπει να αναφερθεί πως το Μόντρεαλ, έχοντας μεγάλο λιμάνι, έγινε από πολύ νωρίς ένα σημαντικό διεθνές σημείο άφιξης μεταναστών. Αποτελεί συνεπώς ένα πολυπολιτισμικό-πολυγλωσσικό κέντρο όπου συναντιούνται άτομα από όλες τις γωνιές του κόσμου και καλούνται να συμβιώσουν αρμονικά και ειρηνικά. Αποκαλείται χαρακτηριστικά «η πόλη των μικρών πατρίδων» (Behiels, 1991, σελ.4)

<sup>45</sup> Αρχικά ήταν Κοινότητες-Ενορίες. Κατά τη δεκαετία του 1960, με την άφιξη χιλιάδων νεοφερμένων Ελλήνων, καθώς οι ανάγκες του ελληνισμού αυξάνονται, οι δυο αρχαιότερες και συγκριτικά πολυπληθέστερες Ελληνικές Κοινότητες του Μόντρεαλ και του Τορόντο μετατρέπουν το μοντέλο της ενοριακής κοινότητας και αυτοπροσδιορίζονται ως Κοινότητες με παραπάνω από μια εκκλησίες και με χαρακτηριστικά αστικών οργανισμών (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.60).

σχολείων, την οργάνωση εθνικών εορτών και άλλων σχετικών εκδηλώσεων (Μιχελακάκη, 1999, σελ.75). Για τις νέες γενιές σήμερα η παρουσία των Κοινοτήτων είναι ακόμα πιο κρίσιμη, καθώς αποτελούν πολιτιστικές «άγκυρες» που βοηθούν στη στήριξη και διατήρηση των επαφών τους με την ελληνική τους καταγωγή.

Όσο θετική και αν ήταν η παρουσία των Κοινοτήτων για τους μετανάστες, δεν παύει να υπήρχαν συγκρούσεις και προστριβές εντός τους. Δύο από τους κυριότερους λόγους που εξακολουθούν έως και σήμερα να υπάρχουν είναι:

1- Ο αγώνας εξουσίας ανάμεσα στον κλήρο και τους λαϊκούς ηγέτες για τον έλεγχο των οικονομικών και πολιτιστικών υποθέσεων της Κοινότητας.

2- Ο αγώνας για την ηγεσία ανάμεσα σε διάφορες ομάδες συμφερόντων για ιδεολογικούς, προσωπικούς ή και οικονομικούς λόγους (Τσίμπος, 2001, σελ.39).

Οι προστριβές αυτές προκαλούν διαφοροποιήσεις μέσα στην παροικία, με αποτέλεσμα να υπάρχει έλλειψη αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των Ελλήνων της παροικίας. Η μεγαλύτερη ίσως ζημιά που έχουν προκαλέσει οι ενδοκοινοτικές τριβές, πέρα από το γεγονός ότι εμποδίζουν την κοινοτική πρόοδο, είναι ότι έχουν προκαλέσει την αγανάκτηση πολλών νέων Ελληνοκαναδών (οι οποίοι όντας κοινωνικοποιημένοι σε διαφορετικό περιβάλλον ασπάζονται διαφορετικές αξίες συνεργασίας και ομαδικότητας) με αποτέλεσμα, την απομάκρυνση ή απεμπλοκή τους από την κοινότητα και τις άλλες παροικιακές οργανώσεις. Σοβαρός κίνδυνος βρίσκεται στο γεγονός ότι μια τέτοια τάση διευκολύνει τη διαδικασία απομόνωσης και αφομοίωσης της δεύτερης και τρίτης γενιάς (Κωνσταντινίδης, 2001, σελ.65).

Πέρα από τις ελληνικές κοινότητες, με τη σημαντική εισροή Ελλήνων μεταναστών στον Καναδά μετά το 1950 αρχίζουν να εμφανίζονται νέες ακαδημαϊκές, επαγγελματικές, πολιτιστικές και αθλητικές ελληνικές οργανώσεις οι οποίες δημιουργούνται για να υποστηρίξουν τις πολλαπλές ανάγκες των μεταναστών, τις οποίες οι κοινότητες δεν ήταν δομικά ικανές να ικανοποιήσουν. Μια από αυτές είναι οι εθnikοτοπικοί σύλλογοι που συγκεντρώνουν μετανάστες από την ίδια περιοχή της Ελλάδας (π.χ. ο Σύλλογος Κρητών). Οι σύλλογοι αυτοί προσφέρουν ένα είδος κοινωνικής ζωής στα μέλη τους μέσω χορών, εορτασμών θρησκευτικών ή εθνικών επετείων και άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων, όπου οι μετανάστες και οι νεότερες γενιές έχουν την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή με άλλους συντοπίτες τους (Τσίμπος, 2001, σελ.37).

Σήμερα, οι Έλληνες του Καναδά είναι από τις πιο οργανωμένες εθνοτικές ομάδες, περισσότερο δε στο Μόντρεαλ από κάθε άλλη πόλη της χώρας (Tamis και Gavaki, 2002, σελ.316). Η Κοινότητα, η παροικία, η εκκλησία, και το ελληνικό σχολείο κινούνται και υπάρχουν πλέον μέσα σε ένα πολύ πιο ανοιχτό σύστημα, δεδομένου ότι ο ελληνισμός, έχοντας

αυξηθεί, έχει σκορπιστεί σε μια ευρύτερη γεωγραφική περιοχή. Ως εκ τούτου, αυτό το «σύστημα» δεν είναι «ασφυκτικά ελληνικό», αλλά έχει αποκτήσει και χρώματα του Καναδά. Συνεπώς, η παρουσία των Ελλήνων του Καναδά έχει «δέσει» πιο αρμονικά με την εικόνα της ευρύτερης κοινωνίας.

### **2.3 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση**

Μετά την οικογένεια, ο σημαντικότερος παράγοντας για τη συντήρηση και μετάδοση της ελληνικής ταυτότητας και του ελληνικού στοιχείου, ειδικότερα για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών, είναι αναμφισβήτητα το ελληνικό σχολείο (Γαβακί, *χχ*, σελ.7). Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά χρονολογείται από τις αρχές του εικοστού αιώνα και εντάσσεται εξ αρχής στο παραδοσιακό τρίπτυχο συλλογικής παρουσίας και ενδοπαροικιακής οργάνωσης των Ελλήνων του Καναδά «Κοινότητα-Εκκλησία-Ελληνικό Σχολείο» (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.59). Τα πρώτα μαθήματα ελληνικών οργανώνονται συνήθως ως ένα μείγμα κατηχητικού σχολείου και τάξης διδασκαλίας ελληνικών, όπου ο ιερέας της ενορίας παίζει σημαντικό ρόλο δίπλα στο υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό. Το 1909 ιδρύεται από την Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ ο «Πλάτωνας», το πρώτο δίγλωσσο (αγγλικά, ελληνικά) ελληνικό ημερήσιο δημοτικό σχολείο της Βόρειας Αμερικής. Από τότε, ιδρύονται άλλα τρία ημερήσια δίγλωσσα ή τρίγλωσσα ελληνικά δημοτικά σχολεία, ο Σωκράτης (1925) της Κοινότητας του Μόντρεαλ, ο Δημοσθένης (1982) της Κοινότητας του Λαβάλ, και η Μεταμόρφωση της Μητρόπολης του Τορόντο, τα οποία λειτουργούν σύμφωνα με το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο των επαρχιών του Καναδά. Οι μαθητές τους είναι σχεδόν αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής και εκπληρώνουν την υποχρεωτική φοίτησή τους σ'αυτά (Κωνσταντινίδης, 2001, σελ.80).

Σταδιακά, με την ίδρυση και άλλων περιφερειακών Ελληνικών Κοινοτήτων, κάνουν την εμφάνισή τους απογευματινά και Σαββατιανά σχολεία, τα οποία λειτουργούν εκτός κανονικού σχολικού ωραρίου. Σ'αυτά διδάσκονται τα παιδιά που σε καθημερινή βάση φοιτούν στα αγγλόφωνα και γαλλόφωνα σχολεία της χώρας. Τέτοιου είδους σχολεία υπάρχουν δημοτικά και γυμνάσια / λύκεια (μερικά προσφέρουν και τάξεις προ-νηπιαγωγείου και νηπιαγωγείου). Στο μεγαλύτερο μέρος τους τα σχολεία αυτά στεγάζονται σε δημόσια σχολικά κτίρια και λειτουργούν κατά κανόνα σε περιοχές όπου ζει σημαντικός αριθμός ελληνικών οικογενειών. Φορείς των ημερήσιων, απογευματινών και Σαββατιανών ελληνικών σχολείων είναι οι παροικιακές οργανώσεις ή η εκκλησία (Κωνσταντινίδης, 2001, σελ.80). Η σημαντική ελάττωση της ελληνικής μετανάστευσης μετά το 1974 έχει σαν αποτέλεσμα τη μείωση του αριθμού των παιδιών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία σε όλο τον Καναδά (Τσίμπος, 2001, σελ.46). Η ελάττωση αυτή παρατηρείται ιδίως τα χρόνια μετά το 1990. Ενδεικτικά, από το 1980 έως το 2004 το γενικό σύνολο των μαθητών/τριων που

παρακολουθούσαν ελληνικά μαθήματα σε όλο τον Καναδά έπεσε από 16.000 στις 8.000 (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.66).

#### **2.4 Μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματική αποκατάσταση**

Η πλειοψηφία των πρώτων Ελλήνων μεταναστών που καταφθάνει στον Καναδά είναι ανειδίκευτοι εργάτες οι οποίοι δουλεύουν αρχικά σε περιθωριακά επαγγέλματα, όπως μικροπωλητές στους δρόμους, λούστροι, μανάβηδες και εργάτες σε εστιατόρια και ζαχαροπλαστεία. Ύστερα από σκληρή δουλειά, μερικοί από αυτούς καταφέρνουν να δημιουργήσουν τις πρώτες δικές τους μικροεπιχειρήσεις, κυρίως ζαχαροπλαστεία, εστιατόρια, αίθουσες κινηματογράφου, μαγαζιά που πουλούσαν καραμέλες και παγωτό, και ξενοδοχεία (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.86). Στο Παράρτημα I παρουσιάζεται ένα απόσπασμα από την αφήγηση ενός Ελληνοκαναδού καθώς περιγράφει τις πρώτες δουλειές που έκανε ο πατέρας του όταν έφτασε στον Καναδά στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και πως εξελίχθηκε επαγγελματικά. Όσοι είχαν τελειώσει τις πανεπιστημιακές τους σπουδές είτε στην Ελλάδα, είτε στον Καναδά μπόρκαν σε ελεύθερα επαγγέλματα, όπως αυτά του δικηγόρου, του μηχανικού, του γιατρού και του δασκάλου (Τσίμπος, 2001, σελ.40).

Από το 1945 έως το 1971, με την υιοθέτηση της φιλελεύθερης μεταναστευτικής πολιτικής του Καναδά, εισέρχεται στη χώρα 107.780 ελληνικό εργατικό μεταναστευτικό δυναμικό. Η πλειοψηφία είναι ημειδίκευμένοι και ανειδίκευτοι εργάτες (Μιχελακάκη, 1999, σελ.74). Σύμφωνα με την καταγραφή της Στατιστική Υπηρεσίας του Καναδά, το 1971 το 61% των Ελλήνων μεταναστών είχαν οκτώ χρόνια φοίτησης ή λιγότερα, ενώ μόλις το 3% είχαν πανεπιστημιακά διπλώματα (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.90). Έχοντας χαμηλά μορφωτικά επίπεδα, περιορισμένα επαγγελματικά προσόντα και γλωσσικές δυσκολίες αναγκάζονται να απασχολούνται σε επαγγελματικές θέσεις χαμηλού γοήτρου, δουλεύοντας σε εργοστάσια παραγωγής ρουχισμού, εστιατόρια, νοσοκομεία, εταιρίες καθαρισμού κτιρίων, κ.λπ.

Για τη δεύτερη γενιά ωστόσο (τα παιδιά των μεταναστών) τα πράγματα είναι διαφορετικά εφόσον οι έρευνες δείχνουν ότι έχουν υψηλότερα επίπεδα μόρφωσης και επαγγελματικής αποκατάστασης σε σχέση με τους γονείς τους. Τα αποτελέσματα της πρόσφατης μελέτης των Κωνσταντινίδη και Τσίμπος (2004, σελ.115-116), δείχνουν μια εντυπωσιακή ανοδική κοινωνική κινητικότητα των Ελληνοκαναδών δεύτερης γενιάς σε σύγκριση με αυτή της πρώτης γενιάς: ενώ το ποσοστό των Ελλήνων μεταναστών που έχει πανεπιστημιακό πτυχίο είναι 9.6% για τους άνδρες και 7.7% για τις γυναίκες, για τους Έλληνες που γεννήθηκαν στον Καναδά είναι 23.3% για τους άνδρες και 29.7% για τις γυναίκες. Επίσης, το μέσο εισόδημα των Ελλήνων μεταναστών είναι \$26,900 για τους άνδρες και \$15,688 για τις γυναίκες, ενώ αυτό των Ελληνοκαναδών είναι \$31,160 και \$23,046

αντίστοιχα. Η άνοδος αυτή οφείλεται κυρίως στις υψηλές προσδοκίες των γονιών, στην έμφαση που δίνουν στην σχολική επιτυχία, στην οικονομική βοήθεια που τους παρέχει η οικογένεια και στις πολλαπλές δυνατότητες για τριτοβάθμια εκπαίδευση που προσφέρει ο Καναδάς (Τσίμπος, 2001, σελ.42). Το 1993, για παράδειγμα, οι ελληνικής καταγωγής φοιτητές/τριες στα τρία πανεπιστήμια του Μόντρεαλ- McGill, Concordia, και Université de Montréal -ανέρχονταν στους 2.700 με 3.000 (Γαβριήλογλου-Φιλιππούλου, 1995, σελ. 274).

Καθώς δεκάδες ελληνόπουλων δεύτερης γενιάς αποφοιτούν από τα καναδικά κολέγια και πανεπιστήμια, ο αριθμός των ελεύθερων επαγγελματιών, γιατρών, λογιστών, δικηγόρων, τραπεζικών, μηχανικών, εκπαιδευτικών, κ.λπ. αυξάνεται κάθε χρόνο, καθώς και ο αριθμός αυτών που κατέχουν διοικητικές θέσεις σε επιχειρήσεις και άλλους οργανισμούς (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.93). Στην ίδια έρευνα των Κωνσταντινίδη και Τσίμπος (2004), σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Καναδούς, φαίνεται πως ένα υψηλότερο ποσοστό Ελληνοκαναδών έχει αποκτήσει πανεπιστημιακό δίπλωμα πρώτου επιπέδου (Bachelor's) ή και ανώτερο (29.0% έναντι 15.7% στους υπόλοιπους Καναδούς). Η έρευνα έδειξε επίσης ότι οι Ελληνοκαναδοί δεύτερης γενιάς έχουν ένα σχετικά συγκρίσιμο εισοδηματικό επίπεδο με τους υπόλοιπους Καναδούς και ότι δεν εμφανίζεται σημαντική διαφορά ανάμεσα τους σχετικά με την επαγγελματική διαστρωμάτωση (Κωνσταντινίδης και Τσίμπος, σελ.117). Αντιθέτως, ένα μεγαλύτερο ποσοστό Ελληνοκαναδών κατατάσσονται στις υψηλότερες επαγγελματικές κατηγορίες σε σχέση με τους υπόλοιπους Καναδούς (ό.π., σελ.118).

## ***2.5 Ενσωμάτωση στην καναδική κοινωνία και το μέλλον των Ελλήνων***

Οι πρώτες γενιές Ελλήνων μεταναστών που εμφανίζονται στον Καναδά στις αρχές του εικοστού αιώνα και μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες όσον αφορά την ένταξη τους στη ντόπια κοινωνία. Σε γενικές γραμμές όμως, κατάφεραν να πετύχουν κάποιο βαθμό ενσωμάτωσης, άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο. Αυτοί που ενσωματώθηκαν περισσότερο είναι τα άτομα που πέτυχαν κυρίως στον οικονομικό τομέα (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.131-133).

Οι δεύτερες γενιές αρχίζουν να εμφανίζονται μετά το 1930 και το 1980. Η κοινωνική κινητικότητα ως διαδικασία ενσωμάτωσης είναι πολύ πιο εμφανής στα άτομα αυτά, καθώς οι περισσότεροι έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στον Καναδά, έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και κατέχουν τις επίσημες γλώσσες της χώρας<sup>46</sup>. Έτσι, ενσωματώνονται στην

---

<sup>46</sup> Σε πολλές περιπτώσεις, η αφομοίωση των γλωσσών της ντόπιας κοινωνίας γίνεται εις βάρος της ελληνικής. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται και στη δεύτερη γενιά του πρώτου κύματος μεταναστών, καθώς ο Vlassis (1953, σελ.13) αναφέρει, «αν και γίνεται προσπάθεια να διδαχτούν τα ελληνικά στους νέους Ελληνοκαναδούς, το γεγονός παρατηρείται παντού ότι τα αγγλικά παίρνουν βαθμιαία αλλά αποφασιστικά την πρώτη θέση. Αν και γνωρίζουν και τις δυο γλώσσες, τα αγγλικά τους έρχονται πιο φυσικά.»

καναδική κοινωνία με μεγαλύτερη ευκολία είτε ως ελεύθεροι επαγγελματίες (γιατροί, δικηγόροι, λογιστές, κ.λπ.), είτε δημιουργούν τις δικές τους επιχειρήσεις (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.131-133).

Από την άλλη πλευρά, η ελληνική οικογένεια του Καναδά αποτελεί βασικό φορέα στη μετάδοση της ελληνικής κουλτούρας, της παράδοσης και του ελληνικού τρόπου οικογενειακής ζωής στη δεύτερη και τρίτη γενιά Ελληνοκαναδών. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η ελληνική οικογενειακή ζωή παραμένει έντονα επηρεασμένη από τις αξίες της Ελλάδας (Chimbos, 1980, σελ.30). Ταυτόχρονα, οι Έλληνες του Καναδά έχουν επωφεληθεί και συνεχίζουν να επωφελούνται από την πολιτική του πολυπολιτισμού του Καναδά και από την διαμάχη μεταξύ των αγγλόφωνων και γαλλόφωνων για να διατηρήσουν τη γλώσσα και την κουλτούρα τους. Σημαντικό συμπληρωματικό όμως ρόλο στη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας στη διασπορά παίζει και η επαφή με την ίδια την Ελλάδα. Σύμφωνα με την Gavaki (xx, σελ.10), οι συχνές επαφές με την Ελλάδα πραγματοποιούν ένα είδος «μετάγχισης ελληνικότητας» στους ομογενείς επισκέπτες της οι οποίοι με την παρουσία τους στα «πάτρια εδάφη» ανανεώνουν και αναβαθμίζουν τις επαφές με το ελληνικό στοιχείο, με την ελληνικότητά τους.

Από την άλλη, με την ένταξη στην καναδική κοινωνία, η δεύτερη γενιά, και ως ένα βαθμό η πρώτη, αφομοιώνουν τις καναδικές και βορειοαμερικάνικες αξίες και την κουλτούρα. Στη δεύτερη γενιά δε, δημιουργείται μια σύνθετη εθνοπολιτισμική ταυτότητα όπου εντοπίζονται στοιχεία της ελληνικής και καναδικής κουλτούρας (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.134).

Σήμερα οι ελληνοκαναδικές παροικίες διανύουν μια μεταβατική περίοδο καθώς περνούν από την μεταπολεμική γενιά των μεταναστών στους Ελληνοκαναδούς δεύτερης γενιάς. Ταυτόχρονα, διαμορφώνεται σιγά-σιγά και η εικόνα που υπήρχε ως τώρα για την θέση των Ελλήνων μέσα στην καναδική κοινωνία. Σήμερα εκατοντάδες Ελληνοκαναδοί κατέχουν σημαντικές θέσεις στους κοινωνικούς και οικονομικούς τομείς της χώρας. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι κατά κανόνα δίγλωσσοι και τρίγλωσσοι (στο Κεμπέκ) και δείχνουν σχετικά υψηλό ενδιαφέρον για την καναδική πολιτική ζωή καθώς είναι έντονη η συμμετοχή και συνεισφορά τους στην οικονομία της χώρας (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.135-6).

Αν και έχουν περάσει πάνω από εκατό χρόνια από τις πρώτες μέρες της ελληνικής μετανάστευσης στον Καναδά, η ελληνική παρουσία έχει πλέον «βλαστήσει» και εξακολουθεί με το πέρασ το χρόνου να προβάλλει μια ενεργή εικόνα των Ελλήνων στην ευρύτερη καναδική κοινωνία. Ταυτόχρονα, καθώς η ελληνική μετανάστευση προς τον Καναδά είναι πλέον σχεδόν



ανύπαρκτη<sup>47</sup>, η ελληνική ταυτότητα επί καναδικού εδάφους και ο καθορισμός του περιεχομένου της θα πρέπει από εδώ και στο εξής να εξαρτηθεί από τις επόμενες γενιές, τις γεννημένες και μεγαλωμένες στον Καναδά, από την ικανότητα των εθνοτικών οργανώσεών τους να καταστήσουν την ελληνικότητα σημαντική, ελκυστική και διαθέσιμη προκειμένου να προσελκύσουν τις νέες γενιές. Επίσης θα εξαρτηθεί από την ετοιμότητα των ελληνικών σχολείων και της ελληνικής παιδείας, και από τις προσπάθειες των νέων Ελληνοκαναδών γονιών να μεταβιβάσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό στα παιδιά τους και προπαντός από την κρίσιμη απόφασή τους να τα στείλουν στο ελληνικό σχολείο (Gavaki, xx, σελ.9-10).

## **2.6 Η «Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ»**

Ένα μεγάλο μέρος του ελληνισμού που ζει στην πόλη του Μόντρεαλ έχει οργανωθεί γύρω από την «Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ» (ΕΚΜ). Η ΕΚΜ, η οποία το 2006 συμπλήρωσε εκατό χρόνια ύπαρξης (1906-2006), είναι η πρώτη ελληνική Κοινότητα που ιδρύθηκε στον Καναδά (Μπόμπας, 1985, σελ.1). Με προσπάθειες χρόνων, σήμερα διαθέτει μια αρκετά εκτεταμένη οργάνωση και υποδομή. Έτσι μπορεί να υποστηρίξει και να παρέχει πληθώρα υπηρεσιών στα μέλη της καθώς και σε ολόκληρη την ελληνική παροικία του Μόντρεαλ. Συγκεκριμένα, διαθέτει εκκλησίες, σχολεία, παιδικούς σταθμούς, κοινοτικά κέντρα, κέντρα αθλητισμού, πολιτιστικό ίδρυμα, ελληνική βιβλιοθήκη, κέντρο ελληνικών σπουδών, λέσχες και στέγη ηλικιωμένων, γραφείο κοινωνικών υπηρεσιών, ενώ διοργανώνει κάθε χρόνο πολλές και διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις (π.χ. εθνικούς και θρησκευτικούς εορτασμούς, παρέλαση της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, πανηγύρι του Δεκαπενταύγουστου, διανομή τροφίμων σε οικογένειες με οικονομική δυσχέρεια, μέχρι και «ελληνική βραδιά» σε φυλακές τα τελευταία χρόνια). Φυσικά, ένας σημαντικός παράγοντας που έχει συμβάλλει σε αυτό είναι και η «αρχαιότητα» της παρουσίας των Ελλήνων στον Καναδά. Η μεγαλύτερη ίσως συμβολή της Ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ στην ελληνική παροικία είναι η καθημερινή ελληνόγλωσση εκπαίδευση που προσφέρει στα ελληνοκαναδεζόπουλα μέσω των τεσσάρων παραρτημάτων του ημι-ιδιωτικού ημερήσιου τρίγλωσσου δημοτικού σχολείου Σωκράτης εδώ και 80 ολόκληρα χρόνια.

---

<sup>47</sup> Το 1981, γράφει η Gavaki (xx, σελ.9), υπήρξαν μόνο 287 νέοι Έλληνες μετανάστες που εγκαταστάθηκαν στον Καναδά.

### 3. Το σχολείο Σωκράτης

#### 3.1 Ίδρυση και ιστορική εξέλιξη του σχολείου

*Ίδρυση του σχολείου* - Η πολιτική διαμάχη κατά τη δεκαετία του 1920 μεταξύ των Φιλελεύθερων και των Συντηρητικών (ή αλλιώς των Βενιζελικών και των Βασιλικών) στην Ελλάδα προκάλεσε ανάλογες εντάσεις και στους Έλληνες του Μόντρεαλ οι οποίοι, υποστηρίζοντας την μια ή την άλλη πλευρά, μοιράζονται σε δυο ομάδες (Μπόμπας, 2002, σελ.97). Η διχοτόμηση αυτή φτάνει στο αποκορύφωμά της με τη διάσπαση της Ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ. Οι Βενιζελικοί παροικιακοί ηγέτες μαζί με τους υποστηρικτές τους αποχωρούν από την Κοινότητα του Μόντρεαλ (η οποία είχε το σχολείο Πλάτων), σχηματίζουν ένα ξεχωριστό συλλογικό πυρήνα, και σε λίγο χρονικό διάστημα ιδρύουν τη δική τους Κοινότητα, αγοράζουν την εκκλησία της Αγίας Τριάδας και δημιουργούν το δικό τους ημερήσιο δίγλωσσο σχολείο, το οποίο ονομάζουν «Socrates Anglo-Greek School Inc.» (Μπόμπας, 2002, σελ.98).

*Ιστορική εξέλιξη* - Ξεκινά να λειτουργεί επίσημα ως δίγλωσσο (αγγλικά, ελληνικά) εθνοτικό παροικιακό ίδρυμα αφού αποκτά νομική υπόσταση από την Εθνοσυνέλευση του Κεμπέκ, στις 24 Μαρτίου του 1926 (Μπόμπας, 1985, σελ. 4). Υπάγεται στο Προτεσταντικό Σχολικό Συμβούλιο του Μόντρεαλ και ακολουθεί το αγγλόφωνο πρόγραμμά του (Vlassis, 1953, σελ.37). Το 1932, με την ένωση των δυο Κοινοτήτων σε μια ενιαία, την «Ελληνο-καναδική Κοινότητα της Νήσου Μοντρεάλης», ενώνονται και τα δύο σχολεία Πλάτων και Σωκράτης υπό την ονομασία «Ελληνο-Αγγλικό Σχολείο Σωκράτης», και καθορίζεται μια κοινή για όλους ελληνορθόδοξη εκκλησία στην καρδιά της τότε ελληνικής παροικίας, η Αγία Τριάδα (Μπόμπας, 2002, σελ.100).

Τις πρώτες δεκαετίες, το σχολείο αντιμετωπίζει πολλά εμπόδια που δυσκολεύουν την ανάπτυξή του. Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται κυρίως από την παρουσία περιορισμένου αριθμού Ελλήνων μεταναστών (μέχρι το 1930 ο συνολικός αριθμός των Ελλήνων στο Μόντρεαλ δεν ξεπερνούσε τις 3.000) και από την οικογενειακή σύνθεση αυτού του πληθυσμού (οι περισσότεροι μετανάστες ήταν ανύπαντροι εργάτες) (Μπόμπας, 2002, σελ.101). Επίσης, το σχολείο αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα, στεγάζεται σ' ένα πολύ παλιό κτίριο<sup>48</sup> και ο σχολικός και εκπαιδευτικός του εξοπλισμός υστερεί σημαντικά (ό.π., σελ.103).

---

<sup>48</sup> Σύμφωνα με την μαρτυρία ενός ατόμου που φοίτησε εκεί την δεκαετία του 1930, το κτίριο αυτό βρισκόταν δίπλα ακριβώς από την εκκλησία της Αγίας Τριάδας και, ίσως να ήταν προηγουμένως η οικία του ιερατικού προϊστάμενου της προηγούμενης προτεσταντικής εκκλησίας από την οποία αγοράστηκε το κτίριο. Αναφέρει επίσης ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησης του εκεί το κτίριο ήταν σε άθλια κατάσταση -είχε μέχρι και αρουραίους. Δεν είναι γνωστό πότε εγκαταλείφθηκε και μεταφέρθηκαν οι μαθητές στο υπόγειο της Αγίας Τριάδας.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν ζωντανές μαρτυρίες οι οποίες δείχνουν ότι οι υπεύθυνοι για τη λειτουργία του Σωκράτη έκαναν προσπάθειες για να έχει το σχολείο ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Αναφέρεται για παράδειγμα ότι το σχολείο παρείχε στους μαθητές γάλα. Επίσης, για κάποιο χρονικό διάστημα υπήρχε δάσκαλος μουσικής που ερχόταν μερικές φορές την εβδομάδα και έκανε μάθημα στους μαθητές. Ακόμα, αν και το σχολείο ακολουθούσε το αγγλόφωνο πρόγραμμα του Προτεσταντικού Σχολικού Συμβουλίου του Μόντρεαλ, γίνονταν και ορισμένα μαθήματα γαλλικών, τα οποία όμως παραδίδονταν από τη δασκάλα των αγγλικών (μαρτυρίες υποκειμένου Ν της παρούσας μελέτης).

Κατά τον τρόπο αυτό και με πολύ κόπο και προσπάθεια, το σχολείο καταφέρνει να συνεχίσει να λειτουργεί και να επιβιώνει ως παροικιακό εκπαιδευτικό και πολιτιστικό ίδρυμα (στεγασμένο κυρίως στο υπόγειο της εκκλησίας της Αγίας Τριάδας<sup>49</sup>), ώσπου παραδίδεται στα χέρια των μεταπολεμικών μεταναστών.

Το κύμα των νέων μεταναστών τετραπλασιάζει τον ελληνικό πληθυσμό του Καναδά μέσα σε δέκα χρόνια<sup>50</sup> και επιφέρει αλλαγές σε κάθε πτυχή της οργάνωσης της ελληνικής παροικίας, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου Σωκράτη (Μπόμπας, 2002, σελ.108). Το 1962 χτίζεται μια δεύτερη ελληνορθόδοξη εκκλησία στο Μόντρεαλ, ο «Άγιος Γεώργιος», στο υπόγειο της οποίας στεγάζεται ένα δεύτερο τμήμα του σχολείου. Το 1968, στο υπόγειο μιας τρίτης εκκλησίας, της Κοίμησης της Θεοτόκου, στεγάζεται ένα ακόμα παράρτημα του σχολείου. Το 1970, μετατρέπεται το επίσημο όνομα του σχολείου και γίνεται «Socrates Elementary School» (Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ). Την ίδια χρονιά η Κοινότητα αγοράζει ένα κανονικό σχολικό κτίριο όπου στεγάζεται ένα παράρτημα του σχολείου (ενώ το δεύτερο εξακολουθεί να στεγάζεται στο υπόγειο του Αγίου Γεωργίου) και παύουν να λειτουργούν τα άλλα δυο στα υπόγεια των εκκλησιών της Αγίας Τριάδας και της Κοίμησης της Θεοτόκου (ό.π., σελ.114).

Κατά τη δεκαετία του 1970, η επαρχία του Κεμπέκ γνωρίζει την εκλογική νίκη του κόμματος των φανατικών υποστηρικτών και διεκδικητών ενός γαλλόφωνου χωριστού κράτους, Parti Québécois. Οι ηγέτες του κόμματος σπεύδουν αμέσως να ανατρέψουν την αγγλόφωνη κυριαρχία στο Κεμπέκ, προχωρώντας προς την προώθηση του επίσημου «εκγαλλισμού» της кемπεκιώτικης κοινωνίας. Οι προσπάθειές τους εστιάζονται κυρίως στη συστηματική προώθηση και εμπέδωση της γαλλικής γλώσσας και κουλτούρας σε όλες τις πτυχές της επαρχίας. Ακολουθώντας το ευρύτερο ρεύμα της εποχής, η ΕΚΜ ξεκινά μια σειρά προσπαθειών αναδιοργάνωσης του σχολείου Σωκράτη (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.187).

<sup>49</sup> Στο υπόγειο των εκκλησιών στεγάζονταν και συνεχίζεται να στεγάζεται το πνευματικό τους κέντρο.

<sup>50</sup> Σύμφωνα με την Στατιστική Υπηρεσία του Καναδά, ο αριθμός των ατόμων ελληνικής καταγωγής από 13.966 το 1951 αυξάνεται στις 56.475 μέχρι το 1961 και στις 124.475 μέχρι το 1971 (Statistics Canada, 1973a).

Έτσι, η περίοδος που ακολουθεί σηματοδοτείται από μια εκ νέου εντατικοποίηση των προσπαθειών για την αναβάθμιση του σχολείου. Σημαντικός στόχος αυτής της προσπάθειας είναι η εξασφάλιση της εμπλοκής και οικονομικής στήριξης της κυβέρνησης του Κεμπέκ στη συνολική δομική και λειτουργική αναδιοργάνωση του σχολείου, καθώς και η επίσημη αναγνώριση της μακρόχρονης προσφοράς του σχολείου στην καναδική και κεμπεκιώτικη κοινωνία (Μπόμπας, 2002, σελ.116-121). Σκοπός της τότε Ελληνο-καναδικής Κοινότητας του Μόντρεαλ ήταν να μετατρέψει το σχολείο σε ένα ημερήσιο τρίγλωσσο κοινοτικό σχολείο, ισάξιο σε ποιότητα με τα άλλα σχολεία της επαρχίας, όπου η κάθε γλώσσα (γαλλικά, ελληνικά, αγγλικά) θα διδάσκονταν σε προκαθορισμένα ποσοστά, ώστε να εξασφαλίσει την ομαλότερη ενσωμάτωση των ελληνοπαιδών στη κεμπεκιώτικη κοινωνία<sup>51</sup>.

Μετά από σχετικές διαπραγματεύσεις μεταξύ της ΕΚΜ και της κυβέρνησης του Κεμπέκ, και παρά τις αμφιβολίες και έντονες αντιστάσεις πολλών Ελλήνων της παροικίας (οι οποίοι φοβούνταν ότι το σχολείο θα έχανε τον ελληνικό του χαρακτήρα αν εμπλέκονταν η κυβέρνηση), το σχολείο Σωκράτης μεταμορφώνεται κυριολεκτικά. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1971-1972 η κυβέρνηση του Κεμπέκ αναγνωρίζει και ανακηρύσσει το σχολείο Σωκράτης ως ίδρυμα «δημοσίου ενδιαφέροντος και συμφέροντος» (school of public interest) (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.121). Σύμφωνα με το άρθρο 9 της Πράξης για την Ιδιωτική Εκπαίδευση, ένα σχολείο μπορεί να αναγνωρισθεί ως τέτοιο αν «εξασφαλίζει υπηρεσίες ποιότητας και συμβάλει στην προώθηση της παιδείας στο Κεμπέκ, με βάση τα χαρακτηριστικά της παιδείας που παρέχει, την ικανότητα του προσωπικού του και των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιεί» (An Act Respecting Private Education, 1968, c.67, s.9, μτφρ. από την γαλλική).

Με τον τρόπο αυτό το σχολείο Σωκράτης ξεκινά ένα νέο κεφάλαιο στην ιστορική εξέλιξή του. Θεωρείται πλέον από την κυβέρνηση ως ιδιωτικό και εντάσσεται στο πλαίσιο της κυβερνητικής χρηματοδότησης των ιδιωτικών σχολείων, σύμφωνα με το οποίο δικαιούται να λάβει επιχορήγηση μέχρι και 80% του συνολικού κόστους λειτουργίας του (Μπόμπας, 2002, σελ.121-122). Το σχολικό έτος 1971-1972 δέχεται τις πρώτες κυβερνητικές επιχορηγήσεις. Την ίδια εποχή διαμορφώνεται το σχολικό του πρόγραμμα σύμφωνα με τις βασικές προδιαγραφές ενός τρίγλωσσου ιδιωτικού σχολείου και έτσι αρχίζει να προσφέρει στους μαθητές/τριες μια πλήρη εξάχρονη, τρίγλωσση βασική εκπαίδευση. Σταδιακά, μετατρέπει το κύριο αναλυτικό του πρόγραμμα σε γαλλόφωνο, τοποθετώντας τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας σε πρώτη θέση, της ελληνικής σε δεύτερη και της αγγλικής σε τρίτη.

---

<sup>51</sup> Σύμφωνα με την θεωρία της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η εθνοτική γλώσσα «διασφαλίζεται στους μαθητές όταν στο σχολείο υπάρχουν ξεκάθαρα όρια ανάμεσα σε αυτή και την κυρίαρχη γλώσσα. Οι χωριστές λειτουργίες των δύο γλωσσών και η σαφής οριοθέτηση στην τάξη και στα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τα μικρότερα παιδιά στο Δημοτικό.» (Baker, 2001, σελ.377)

Το 1978 συνδέεται με την Σχολική Επιτροπή Καθολικών Σχολείων του Μόντρεαλ και υπάγεται στην κατηγορία των ιδιωτικών σχολείων που χρηματοδοτούνται όπως όλα τα δημόσια σχολεία του Κεμπέκ, από τον επαρχιακό προϋπολογισμό κατά 100% για τις δαπάνες λειτουργίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που περιλαμβάνονται στο επίσημο πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας του Κεμπέκ (στην περίπτωση του Σωκράτη, χρηματοδοτείται για το πρόγραμμα των γαλλικών, των αγγλικών και μέρος των ελληνικών) (Μπόμπας, 2002, σελ.127). Τα υπόλοιπα χρήματα που απαιτούνται για την υλοποίηση του ελληνικού προγράμματος και για τις επιπρόσθετες υπηρεσίες και δραστηριότητες (π.χ. μαθήματα ελληνικού παραδοσιακού χορού) συμπληρώνονται από την ΕΚΜ, μέσω των σχολικών διδασκτρων που επιβαρύνονται οι γονείς για το κάθε παιδί.

Έτσι, έχοντας περίπου 20% περισσότερο χρόνο διδασκαλίας<sup>52</sup> από τα δημόσια σχολεία, αποκτά ένα ημι-ιδιωτικό καθεστώς: λειτουργεί ως ένα κανονικό γαλλόφωνο δημοτικό σχολείο ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας του Κεμπέκ, αλλά με την σημαντική διαφορά ότι επιπλέον, στο αναλυτικό του πρόγραμμα κατέχει εξέχουσα θέση και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού καθώς ακολουθεί τα αντίστοιχα προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας (Tamis και Gavaki, 2002, σελ.312). Επίσης, η αγγλική γλώσσα διδάσκεται ως τρίτη (ξένη) γλώσσα (Μπόμπας, 2002, σελ.136). Ο διδακτικός χρόνος του σχολείου χωρίζεται περίπου κατά τον ακόλουθο τρόπο: 63% γαλλικά, 25% ελληνικά, 12% αγγλικά (Μπόμπας, 1992, σελ.92). Η αποστολή του σχολείου καταγράφεται ως εξής, «Να προσφέρει στα παιδιά ελληνικής καταγωγής ένα ασφαλές και άνετο εκπαιδευτικό περιβάλλον για τη διατήρηση της πολιτιστικής τους ταυτότητας και συγχρόνως να προσφέρει στα παιδιά αυτά ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο εξασφαλίζει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους» (École Primaire Socrates-a). Αναλυτικότερα, οι στόχοι του παρουσιάζονται στο Παράρτημα ΙΙΙ.

Το 1980, ακολουθώντας την τάση της εποχής που βιάδιζε όλο και περισσότερο προς τον «εκ-γαλλισμό» κάθε πτυχής της κεμπεκιώτικης κοινωνίας, το σχολείο προσαρμόζεται για άλλη μια φορά, απαντώντας στις απαιτήσεις των καιρών. Έτσι, από «Socrates Elementary School» αλλάζει το όνομά του στο γαλλικό αντίστοιχο «École Primaire Socrate», το οποίο εξακολουθεί να ισχύει ως σήμερα (Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ). Το 1981, η ΕΚΜ χτίζει δίπλα ακριβώς από την εκκλησία του Αγίου Γεωργίου το Ελληνικό Κοινοτικό Κέντρο, ένα μεγάλο

---

<sup>52</sup> Μια τυπική σχολική εβδομάδα στο σχολείο «Σωκράτης» διαρκεί συνολικά 1.710 διδακτικά λεπτά, ενώ στα αντίστοιχα ημερήσια σχολεία της επαρχίας του Κεμπέκ ο χρόνος αυτός δεν υπερβαίνει τα 1.410 λεπτά την εβδομάδα. Το στοιχείο αυτό θεωρείται από την Ελληνική κοινότητα γενικότερα ως θετικό χαρακτηριστικό του σχολείου και της εκπαίδευσης των ελληνοπούλων που φοιτούν εκεί (Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ; Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.135).

κτιριακό συγκρότημα πολλαπλών χρήσεων. Ένα τμήμα του γίνεται σχολείο, όπου μεταφέρονται τα παιδιά από το υπόγειο της εκκλησίας. Την ίδια χρονιά, λόγω του αυξανόμενου αριθμού μαθητών και της σταδιακής μετακίνησης του ελληνισμού έξω από τις αρχικές ελληνικές γειτονιές, αγοράζει ακόμα ένα σχολείο σε άλλο δήμο του Μόντρεαλ, όπου στεγάζεται το τρίτο παράρτημα του σχολείου Σωκράτης. Τα επόμενα χρόνια (1985 και 1993) σε μια προσπάθεια να εξυπηρετηθεί ο ελληνισμός που συνεχίζει να αυξάνεται και να εγκαθίσταται σε ακόμα πιο μακρινές περιοχές, το σχολείο αποκτά δυο ακόμα παραρτήματα. Επίσης, το 1993, λόγω της μετακίνησης αυτής παύει να λειτουργεί ένα από τα παραρτήματα του σχολείου (Μπόμπας, 2002, σελ.138). Το 2002 καθώς το σχολείο εξυπηρετεί πλέον κυρίως τα παιδιά της δεύτερης γενιάς, προστίθεται ακόμα ένα κτίριο για τη στέγαση του παιδικού σταθμού της ΕΚΜ (École Primaire Socrates-a). Επιπροσθέτως, το 1986 ιδρύεται ο «Σύλλογος Αποφοίτων του Δημοτικού Σχολείου Σωκράτης» (Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ).

Σήμερα το σχολείο Σωκράτης, παρά τη σημαντική μείωση του μαθητικού πληθυσμού που βιώνει μαζί με όλα τα άλλα ελληνικά σχολεία του Καναδά, συνεχίζει να διεκδικεί μια θέση ανάμεσα στα γαλλόφωνα σχολεία της επαρχίας και να διαμορφώνει τρίγλωσσους Ελληνοκαναδούς πολίτες. Λειτουργεί σε τέσσερα παραρτήματα και συνεργάζεται με τρία τοπικά Σχολικά Συμβούλια (École Primaire Socrates-a). Σύμφωνα με την ΕΚΜ, για το σχολικό έτος 2004-2005 είχαν εγγραφεί συνολικά περίπου 1.275 παιδιά στα τέσσερα παραρτήματα του.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το σχολείο δεν περιχαράκωνει τα ελληνόπουλα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα (το ελληνικό). Αντιθέτως, καταβάλλονται συστηματικές και συντονισμένες προσπάθειες από τους υπεύθυνους του σχολείου και της ΕΚΜ ώστε να προάγονται, να ενισχύονται και να εμπεδώνονται τα διάφορα στοιχεία και οι διάφορες πτυχές της ελληνοκαναδικής ταυτότητας των μαθητών μέσα από μια σειρά προγραμματισμένων ή και συμπτωματικών δραστηριοτήτων και τελετών στο σχολικό χώρο (Μπόμπας, 2002, σελ.136-137). Απόδειξη αποτελεί από μόνη της η παρουσία διδακτικού προσωπικού ελληνικής και καναδικής / κεμπεκιώτικης καταγωγής. Επίσης, το κάθε παιδί του Σωκράτη αποφοιτεί με την ιδιότητα του «φυσικού τρίγλωσσου» καθότι οι τρεις γλώσσες που διδάσκεται δεν διδάσκονται αφαιρετικά, αλλά παράλληλα και αθροιστικά, και διότι το παιδί έχει τη δυνατότητα, ζώντας στο Κεμπέκ, να έρχεται σε καθημερινή επαφή και με τις τρεις γλώσσες ταυτόχρονα (Δαμανάκης, 1987, σελ.100-101).

*Η ζωή στο σχολείο Σωκράτης* - Σύμφωνα με τον Μπόμπας (2002, σελ.136), η συνολική σχολική ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο Σωκράτης μπορεί να χαρακτηριστεί ως *ελληνική*, και αυτό σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χρώματα και χαρακτηριστικά του καναδικού

ελληνισμού του Κεμπέκ. Αυτό που καθιστά το σχολείο Σωκράτης μοναδικό στο είδος του και του δίνει τον χαρακτηρισμό του «ελληνικού εθνοτικού σχολείου» είναι το γεγονός ότι πέρα από το αναλυτικό του πρόγραμμα, υπάρχουν πολλά στοιχεία -εμφανή και μη- τα οποία υπογραμμίζουν την έντονη παρουσία του ελληνορθόδοξου στοιχείου. Ο αγιασμός που θα κάνει ο ιερέας με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, η καθημερινή πρωινή και μεσημεριανή προσευχή, η συναναστροφή των μαθητών με τις (κατά πλειοψηφία) Ελληνίδες μητέρες που τα προσέχουν το μεσημέρι και με τους Έλληνες οδηγούς των σχολικών λεωφορείων που τα μεταφέρουν στο σχολείο, η Ελληνίδα γραμματέας που θα τα «περιλάβει» αν κάνουν κάποια αταξία, ο Έλληνας επιστάτης που θα καλαμπουρίσει μαζί τους, ο εορτασμός των εθνικών και θρησκευτικών εορτών, οι σχολικοί εκκλησιασμοί και τόσες άλλες εμπειρίες που δεν συμπεριλαμβάνονται στο επίσημο διδακτικό πρόγραμμα είναι όλες εμπειρίες που διαπερνούν το σχολικό περιβάλλον και «κεντούν» τις καθημερινές επαφές των ελληνοπαίδων με τη «κλωστή» του ελληνικού στοιχείου, σημαδεύοντας τα, όπως λένε τα ίδια, για μια ολόκληρη ζωή. Η ατμόσφαιρα αυτή έχει χαραχτεί στην ιστορία του σχολείου μέσα από γραπτές αναφορές των μαθητών του σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Σε ένα σχολικό λεύκωμα του σχολικού έτους 1979-80, έγραψαν οι τελειόφοιτοι,

*Το σχολείο μας 'Σωκράτης' που με συγκίνηση αποχαιρετούμε θα το θεωρούμε πάντα σα δεύτερο σπίτι μας γιατί με τη φροντίδα του, την αγάπη του και τη θαλπωρή του μας θεμελίωσε πάνω σε σωστές βάσεις με ιδεώδη και εθνικά ιδανικά και μας όπλισε με γνώσεις και πεποιθήσεις για ν' ανέβουμε, να ζήσουμε και να δημιουργήσουμε. (École Primaire Socrates-b, 1979-1980)*

Ένας άλλος τελειόφοιτος γράφει σε μια έκθεσή του το 2002,

*Το σχολείο Σωκράτης με έκανε αυτό που είμαι τώρα. Αν δεν υπήρχε αυτό το σχολείο, δε θα είχα τέτοιο μυαλό. Δεν θα είχα τέτοιο χαρακτήρα. Δεν θα ήμουν τέτοιος άνθρωπος. [...] Το σχολείο Σωκράτης είναι σαν δεύτερο σπίτι. Εδώ έμαθα όλα αυτά που ξέρω σήμερα. Εδώ έμαθα πως να διαβάζω, πως να γράφω, πως να συμπεριφέρομαι. Εδώ έμαθα πάρα πολύ καλά τις τρεις γλώσσες που ξέρω τώρα. Μέσα σ' αυτό το σχολείο έκανα τους πρώτους φίλους μου. Θα θυμάμαι πάντα για τις εμπειρίες μου στο σχολείο Σωκράτης. Θα θυμάμαι τις δασκάλες μου και τους φίλους μου. Χωρίς αυτό, δε θα είχα αυτήν την εξυπνάδα. [...] Φεύγοντας από το σχολείο Σωκράτης αισθάνομαι πολύ υπερήφανος γιατί τέλειωσα το σχολείο Σωκράτης με χαρά. Είμαι και λυπημένος επειδή φεύγω από το σχολείο Σωκράτης. Φεύγω από το σχολείο Σωκράτης αλλά θα το έχω πάντα μέσα στην καρδιά μου. (Α.Γ., 2002)*

Τέλος, ένας απόφοιτος που θέλησε να παραμείνει ανώνυμος γράφει πολλά χρόνια αργότερα στο προσωπικό του ημερολόγιο για τις ημέρες εκείνες στον Σωκράτη,

*Για μένα, τα χρόνια μου στο σχολείο Σωκράτης είναι εκείνα όπου αναπτύχθηκε μέσα μου το ποιος είμαι, η ταυτότητά μου. Οι συναναστροφές με τα άλλα ελληνόπουλα (οι συναλλαγές και συγκρίσεις στους τρόπους που μεγάλωνε ο καθένας μας στην οικογένειά του, και η συμπαράσταση που έπαιρνε ο ένας από τον άλλο, η ήσυχη ανακούφιση και καθησύχηση ότι ήμασταν λίγο ως πολύ όλοι το ίδιο). Οι δυνατές, σίγουρες αξίες της οικογένειάς μας, όπου οι γονείς μας, μας μάθαιναν τι ήμασταν, ποιοι ήμασταν σαν λαός, τι πρόσφερε ο ελληνικός κόσμος στην ιστορία του ανθρώπου, και ποιες οι δυνατότητες για να προσφέρουμε κι εμείς, σαν ελληνικός λαός.*

*Και αυτές οι αξίες, σημαντικότερο πράγμα, να βρίσκουν μια θέση και στην καρδιά, ατμόσφαιρα και όλη λειτουργία του Σωκράτη. Να υπάρχει μια σταθερή συμπληρωματική συνύπαρξη μεταξύ γονιών και*

σχολείου και τις αξίες του καθενός. Αυτά όλα ήρθαν και έδεσαν μέσα μας. Οι δάσκαλοι που είχαν τα παιδιά τους στο σχολείο, και βλέπαμε πως και αυτά, το ίδιο ήταν με μας, μας έκανε άνετα, με πολύ οικείο τρόπο, να δεχτούμε την διδασκαλία τους. Ήταν σαν μια καλολαδωμένη μηχανή: σχολείο - Ελληνική Κοινότητα - γονείς. Όλοι ήταν στο πλάι μας, με τον ίδιο τρόπο. Όλοι για τον ίδιο σκοπό.

Και αυτά, αφότου έδεσαν μέσα μας, έμειναν έτσι όπως τα είχαμε ζήσει. Μεγαλώσαμε μ' αυτή τη σιγουριά του ποιοι ήμασταν, από που προήλθαμε, και τι μπορούσαμε να κάνουμε, να καταφέρουμε σαν τα άτομα αυτά που ήμασταν. Πάντα υπήρχε η φαγωμάρα στην παροικία μας, αλλά αυτό ήταν και σημάδι κοινής ανησυχίας και κόπου 'για τα παιδιά μας.' Σαν παιδιά δεν καταλαβαίναμε τι ακριβώς γινόταν με τους γονείς, τα σχολεία και την Κοινότητα, αλλά ξέραμε ότι έπρεπε να είναι κάτι σημαντικό για μας που ήμασταν Έλληνες. (ανώνυμος απόφοιτος σχολείου Σωκράτης)

### 3.2 Προηγούμενες έρευνες σχετικά με το σχολείο Σωκράτης

Παρόλο που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από άτομα εντός και εκτός της ελληνικής παροικίας επιφυλάξεις σχετικά με την όλη συνεισφορά του σχολείου και την προώθηση των μαθητών του προς την γαλλόφωνη кемπεκιώτικη κοινωνία, δεν παύουν να υπάρχουν ταυτόχρονα και πολλαπλές θετικές αναφορές για το έργο του σχολείου και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει (Μπόμπας, 2002, σελ.134). Αν και οι έρευνες στο θέμα αυτό είναι σχεδόν ανύπαρκτες, υπάρχει παρόλα αυτά μια γενική τάση να υπογραμμίζεται η δυνατότητα που προσφέρει το σχολείο Σωκράτης στα ελληνόπουλα της παροικίας να καλλιεργήσουν τα στοιχεία της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας και να γίνουν λειτουργικοί Καναδοί πολίτες, με περισσότερα γλωσσικά εφόδια από τους γαλλόφωνους και αγγλόφωνους Κемπεκιώτες συμπολίτες τους (ό.π., σελ.134). Δηλαδή μέσα από έναν περιγραφικό, περιστασιακό και μη-συστηματικό τρόπο οι προσωπικές καταθέσεις, τα βιώματα, οι άτυπες παρατηρήσεις και απόψεις διαφόρων ατόμων που εμπλέκονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο με το σχολείο φαίνεται να συμφωνούν πως η τρίγλωσση εκπαίδευση που προσφέρει η Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ είναι ένα πραγματικά «πετυχημένο εκπαιδευτικό πείραμα» (Bombas, 1985, σελ.15). Σ' αυτό συνηγορούν και μαρτυρίες διαφόρων ατόμων που έχουν ή είχαν σχέση με το σχολείο.

Σε συνεντεύξεις που πήρε η συγγραφέας από πρώην γονείς του Σωκράτη στις αρχές του 2005, αναφέρθηκαν τα παρακάτω,

Γονιός 1: *Με το να διδάσκονται από 6 χρονών τρεις γλώσσες, τα παιδιά μαθαίνουν επιμέλεια. Γιατί είχαν τρεις γλώσσες, τρία homework να κάνουν, τρία διαγωνίσματα. ...Ε, αυτό που ξεκινάει από 6 χρονών να κάθεται να διαβάσει τρεις γλώσσες, το συνεχίζει μετά και στο γυμνάσιο και στο πανεπιστήμιο. Τρεις γλώσσες, πολύ δουλειά στο σπίτι. Γι' αυτό συνηθίζει το παιδί. [...] Και το να μαθαίνεις τρεις γλώσσες από 5 χρονών και να μην τις μπερδεύεις είναι μεγάλη υπόθεση. [...] Είχε μεγάλη πλάκα που καθόμασταν και διαβάζαμε. Κάναμε ορθογραφία, μετά το γυρίζαμε στα αγγλικά, μετά dictée (ορθογραφία) στα γαλλικά. Δηλαδή την ίδια στιγμή από την μία γλώσσα στην άλλη, ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά, και δεν τα μπερδεύανε.*

Γονιός 2: *Μάλιστα στο γυμνάσιο το θέτανε σαν πρόβλημα. Γιατί στο γυμνάσιο διδάσκανε τα γαλλικά και λίγα αγγλικά. Και οι γονείς, αυτοί λέγανε, 'Ο! Δοο γλώσσες τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν.' Και όταν ακούγανε για τα δικά μας ότι μιλάνε τρεις γλώσσες, γιατί το Σάββατο συνέχιζαν Αριστοτέλη, τους φαινότανε παράξενο. Και ο μεγάλος (γιος) τώρα που δουλεύει στην ασφάλεια και συνεργάζεται με Γάλλους, απορούν πως μπορεί και τα αγγλικά και τα ελληνικά. Αλλά ήτανε η αρχή, οι ρίζες που πήρε από τον Σωκράτη εγώ πιστεύω.*



Γονιός 3: *Εγώ έτυχε να έχω την εμπειρία να πάω και στην Ελλάδα μετά από τον Σωκράτη, τα παιδιά που ήταν εδώ. Και δεν είχαν κανένα πρόβλημα να ακολουθήσουν τα κανονικά σχολεία μέσα στην Αθήνα. Η κόρη μου ήταν δημοτικό ακόμα. Πήγε ΣΤ' δημοτικού. Και ο γιος μου πήγε στο γυμνάσιο και στο λύκειο στην Ελλάδα. Αλλά μπήκανε κατευθείαν στο κανονικό πρόγραμμα στην Αθήνα και δεν είχαν κανένα πρόβλημα στο σχολείο. [...] Όταν γυρίσαμε εδώ για πανεπιστήμιο, ο Γιάννης (γιος της), έκανε τα χαρτιά του από την Ελλάδα. Κατευθείαν πανεπιστήμιο. Και η μικρή είχε άλλο πρόγραμμα και πήγε στο Κολέγιο. Αλλά κανένα πρόβλημα. ...Για την ώρα εργάζονται εδώ, κανένα πρόβλημα.*

Το 1984, σε μια έκθεση του προς την «Ειδική Επιτροπή για τη Συμμετοχή των Ορατών Μειονοτήτων στην Καναδική Κοινωνία»<sup>53</sup>, ο κ. Μανωλάκος, πρώην πρόεδρος της ΕΚΜ και απόφοιτος του σχολείου Σωκράτης δηλώνει, «*Η επιτυχία αυτής της πρωτοβουλίας (του Σωκράτη) βασίζεται κυρίως στο ότι έχουμε καταφέρει να διατηρήσουμε την ελληνική μας κληρονομιά επιτρέποντας ταυτόχρονα στους νέους μας να συμμετάσχουν ενεργά στον γαλλόφωνο και αγγλόφωνο πολιτισμό*» (Chambre des Communes, 1984, σελ.123). Συνεχίζει λέγοντας ότι ενώ το 1971 μόνο το 4% των Ελληνο-καναδών πτυχιούχων του γυμνασίου συνέχιζε τις σπουδές του μέχρι το κολέγιο ή πανεπιστήμιο, το 1983 το ποσοστό αυτό είχε αυξηθεί στο 84%.

Η γενικότερη επικρατούσα ιδεολογία μεταξύ των μελών της ελληνικής παροικίας σχετικά με την τρίγλωσση ημερήσια εκπαίδευση στο Μόντρεαλ συνοψίζεται στα παρακάτω σημεία όπως τα παρουσιάζει ο Bombas (1985, σελ.19-20):

- i. στο παιδί παρέχεται ποιοτική παιδεία,
- ii. το παιδί γίνεται ένα τρίγλωσσο άτομο που μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο Κεμπέκ, στον Καναδά και σε όλη την Β. Αμερική, όπως και στην Ελλάδα και στην ελληνική παροικία,
- iii. το παιδί καλλιεργεί και αποκτά καλή συμπεριφορά, σεβασμό προς τους άλλους και γίνεται ένας ευπρεπής άνθρωπος και πολίτης,
- iv. η ρύθμιση και δομή του σχολείου επιτρέπει σε έναν μεγάλο αριθμό γονιών να συμμετάσχουν τόσο στη σχολική ζωή του παιδιού τους όσο και στο ίδιο το σχολείο,
- v. το παιδί μαθαίνει την ελληνική γλώσσα, θρησκεία, ιστορία και παραδόσεις και αισθάνεται υπερήφανο για την εθνική του προέλευση, χωρίς ταυτοτικές συγχύσεις και συναισθηματικά προβλήματα.
- vi. Η ελληνική κοινότητα στο σύνολό της και η ευρύτερη κεμπεκιώτικη / καναδική κοινωνία είναι αυτές που κυρίως επωφελούνται από τα ελληνικά ημερήσια σχολεία. Δέχονται τους απόφοιτους των σχολείων αυτών, δηλαδή τρίγλωσσα άτομα, καλά

<sup>53</sup> Ως «ορατή μειονότητα» ορίζεται η εθνοτική μειονότητα που ξεχωρίζει εύκολα από τον ντόπιο πληθυσμό λόγω των διαφορετικών εξωτερικών χαρακτηριστικών της (π.χ. άτομα αφρικανικής, ινδικής, ασιατικής καταγωγής, κ.λπ.). (Comité Spécial sur la Participation des Minorités visibles a la Société Canadienne)

κοινωνικά και συναισθηματικά προσαρμοσμένα, καλά μορφωμένα, καλά μέλη μικρών ή και μεγάλων κοινωνικών ομάδων, άριστοι πολίτες του Καναδά με συνδέσεις και συναισθήματα υπερηφάνειας για τον ελληνισμό.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τον Σωκράτη είναι ελάχιστες. Μια (εν μέρη) συγκριτική έρευνα του Μπόμπα μεταξύ ελληνοπαίδων που φοιτούν στο ημερήσιο σχολείο Σωκράτης και ελληνοπαίδων που φοιτούν στα κανονικά ημερήσια σχολεία του Κεμπέκ και σε Απογευματινά ή Σαββατιανά ελληνικά σχολεία έδειξε ότι τα παιδιά του Σωκράτη διατηρούσαν περισσότερους και στενότερους δεσμούς με την ελληνική παροικία του Μόντρεαλ, δήλωναν πιο έντονα και ξεκάθαρα την ελληνική και καναδική τους καταγωγή και είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για την ελληνική τους καταγωγή (Μπόμπα, 1992, σελ.58-59). Η μελέτη αυτή υποστήριξε με βάση τα δεδομένα, πως οι μαθητές που φοιτούν στο ημερήσιο ελληνικό σχολείο Σωκράτης έχουν μια πιο έντονη «ελληνικότητα» από τα παιδιά που φοιτούν σε ξένα ημερήσια σχολεία και δέχονται μια συμπληρωματική ελληνική εκπαίδευση στα Απογευματινά ή Σαββατιανά ελληνικά σχολεία (ό.π., σελ.59).

Η μελέτη-διδακτορική διατριβή του Λεωνίδα Μπόμπα, η οποία εξέτασε τη συμβολή του σχολείου Σωκράτης στην ταυτότητα, στην προσαρμογή και στην επιτυχία των μαθητών του, συμπέρανε, με τα εκάστοτε δεδομένα, πως το σχολείο επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της «ελληνικότητας» των μαθητών του και πως μέσα από αυτό διαμορφώνεται ένα «ήθος του Σωκράτη» (“Socrates ethos”) το οποίο μάλλον συμβάλλει στην ακαδημαϊκή και κοινωνικο-επαγγελματική επιτυχία (Bombas, 1988, σελ.ι). Ως εκ τούτου, μέσα από την έρευνα αυτή διατυπώθηκε η αρχή ενός γενικότερου μακροπρόθεσμου αντίκτυπου του σχολείου στις ζωές των μαθητών που φοιτούν εκεί (ό.π., σελ.ι).

Σε μια πιο πρόσφατη έκδοση για το ίδιο θέμα από τους Κωνσταντινίδη και Παπαμιχαήλ (1997-1998), τα αποτελέσματα παρουσίαζαν την ίδια εικόνα για το επίπεδο ελληνικότητας. Αν και είχε μειωθεί αισθητά από το 1984, κατά τον Κωνσταντινίδη, το 1997 το επίπεδο ελληνικότητας των μαθητών του Σωκράτη εξακολουθούσε να καταγράφεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ.180,183). Με άλλα λόγια, τα ελληνόπουλα που φοιτούσαν στον Σωκράτη το 1984 και το 1997 υπογράμμιζαν τη σημασία της εθνικής τους ταυτότητας και καταγωγής το ίδιο έντονα. Σύμφωνα με τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών, το σχολείο Σωκράτης φαίνεται να παίζει ουσιαστικό ρόλο στη δόμηση της ελληνικής ταυτότητας και στην ομαλή προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική προσαρμογή των απόφοιτών του στην ευρύτερη καναδική κοινωνία.

### **VII- Μεθοδολογία της Έρευνας**

#### **1. Οριοθέτηση του Αντικειμένου της Έρευνας**

Το να μεγαλώνει ένα παιδί σε μια κοινωνία ως μέλος μιας «μειονότητας» δεν είναι εύκολο πράγμα. Πολλοί είναι οι παράγοντες που έρχονται να παίξουν τον δικό τους ρόλο και να επηρεάσουν θετικά ή και αρνητικά την ανάπτυξή του. Όπως προαναφέρθηκε, αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς πάνω στο θέμα αυτό, οι οποίες εστιάζονται στα προβλήματα προσαρμογής, ένταξης και αποδοχής, και τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά μειονεκτήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά μειονοτήτων. Ωστόσο, το θέμα αυτό παίρνει άλλες διαστάσεις όταν ένα τέτοιο παιδί, ενώ ζει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, περνάει τα πρώτα του σχολικά χρόνια σ' ένα σχολείο όπου όλα τα άλλα παιδιά έχουν την ίδια εθνικότητα μ' αυτό, κι έτσι οι συναναστροφές του περιορίζονται μόνο σε άτομα της ίδιας εθνοτικότητας. Άραγε, πως επηρεάζει αυτό το φαινόμενο την κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού; Από αυτό το ερώτημα προκύπτει και ο προβληματισμός για τις πιθανές επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη μετέπειτα κοινωνική ένταξη και συνεπώς στην προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου η φοίτηση σε ένα τέτοιο σχολείο. Ο Σωκράτης, που συνιστά παράδειγμα αυτού του τύπου σχολείου, αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

Το σχολείο Σωκράτης προσφέρει μοναδική ευκαιρία για τη διερεύνηση και μελέτη της συμβολής ενός τέτοιου τύπου σχολείου στην εξέλιξη των μαθητών του. Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος αποτέλεσε συνεπώς η απομόνωση και μελέτη αυτού του παράγοντα (του «μονοεθνικού» σχολείου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία) από τους υπόλοιπους που ενδεχομένως να επηρεάζουν την ανάπτυξη και μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών της ελληνικής παροικίας.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μικρο-επιπεδική «ματιά» στους Έλληνες του Μόντρεαλ, η οποία έχει ως αφορμή μια παρατήρηση που γίνεται επανειλημμένως εδώ και πολλά χρόνια όσον αφορά τους απόφοιτους του Σωκράτη. Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τις υπάρχουσες ενδείξεις, οι απόφοιτοι του Σωκράτη δεν συναντούν ιδιαίτερα προβλήματα προσαρμογής αφού ξεκινήσουν το γαλλόφωνο ή αγγλόφωνο γυμνάσιο, ούτε αργότερα, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους εκεί. Μάλιστα πολλά παιδιά δίνουν εξετάσεις και γίνονται δεχτά σε γυμνάσια όπου η πρόσβαση γίνεται βάσει υψηλής επίδοσης στο δημοτικό. Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι τα παιδιά αυτά, αφού τελειώσουν τις γυμνασιακές σπουδές τους, πάνε σε σημαντικό αριθμό στο κολέγιο για να συνεχίσουν πιο

εξειδικευμένες σπουδές, και ένα μεγάλο ποσοστό αυτών καταλήγει στα διάφορα γαλλόφωνα και αγγλόφωνα πανεπιστήμια της επαρχίας.

Έχει παρατηρηθεί από την ελληνική παροικία και όχι μόνο, ότι ένας σημαντικός αριθμός αυτών των αποφοίτων του Σωκράτη απολαμβάνει σήμερα μια ικανοποιητική και πλήρως ενταγμένης μέσα στα πλαίσια της καναδικής κοινωνίας ζωή. Κι εδώ γεννάται ο εξής προβληματισμός: Πώς γίνεται και τα παιδιά αυτά, ενώ περνούν τα πρώτα τους σχολικά χρόνια μέσα σε ένα περιβάλλον από κοινωνικής πλευράς «απομονωμένο» από την ευρύτερη καναδική κοινωνία, δηλαδή μέσα σε ένα περιβάλλον καθαυτό ελληνικό, όπου οι συναναστροφές τους περιορίζονται σε άτομα της ίδιας εθνοτικότητας μ' αυτά, να εντάσσονται στη συνέχεια στην ευρύτερη κοινωνία τόσο καλά; Πώς γίνεται και τα παιδιά αυτά, όχι μόνο δεν συναντούν σημαντικά προβλήματα προσαρμογής, κοινωνικής ένταξης και αποδοχής από την καναδική κοινωνία όπου τελικά εντάσσονται, αλλά συνεχίζουν τις σπουδές τους και εξελίσσονται κοινωνικά, ακαδημαϊκά και επαγγελματικά σε πολύ θετικό και υψηλό επίπεδο;

Συνεπώς, η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε το συγκεκριμένο σχολείο στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των αποφοίτων του και στους τρόπους με τους οποίους συνέβαλε στη γενικότερη ακαδημαϊκή ή/και επαγγελματική τους εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στους εξής βασικούς άξονες:

I- σχολείο Σωκράτης και διαμόρφωση εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών του

II - σχολείο Σωκράτης και ακαδημαϊκή / επαγγελματική σταδιοδρομία (εξέλιξη) των αποφοίτων του

## **2. Σκοπός της Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι, λοιπόν, μια πρώτη διερεύνηση και περιγραφή του προαναφερόμενου θέματος ώστε να τεκμηριωθεί πιο συστηματικά το φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί και να φωτιστούν τα σημεία και οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν και πιθανόν εξηγούν το φαινόμενο αυτό (την θετική μετέπειτα εξέλιξη - ακαδημαϊκή και επαγγελματική- των αποφοίτων του). Επομένως, οι κύριοι σκοποί της έρευνας είναι:

α) Να διερευνήσει τους παράγοντες ή τα στοιχεία αυτά που πρόσφερε ο Σωκράτης στους μαθητές του και τα οποία συνέβαλαν στη δόμηση της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας.

β) Να διερευνήσει τους παράγοντες ή τα στοιχεία αυτά που πρόσφερε ο Σωκράτης στους μαθητές του και τα οποία τους βοήθησαν στην μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική

εξέλιξή τους, ώστε να μπορέσουμε καλύτερα να κατανοήσουμε ή και να εξηγήσουμε την πορεία τους αυτή.

γ) Δεν πρέπει να παραλείψουμε να πούμε ότι τον τελευταίο καιρό, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Μόντρεαλ αντιμετωπίζει νέες δυσκολίες, δεδομένου ότι τα ελληνικά σχολεία δέχονται πλέον σε μεγάλο βαθμό ελληνόπουλα τρίτης και τέταρτης γενιάς και παιδιά που προέρχονται από μικτούς γάμους. Άρα, με την παρούσα έρευνα θα επιδιώξουμε να αντλήσουμε πληροφορίες χρήσιμες για την καλύτερη προσέγγιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων της παροικίας και για την βέλτιστη προετοιμασία των ελληνοπαίδων για μια καλύτερη πορεία στη μετέπειτα ζωή τους.

δ) Να μας προσφέρει πληροφορίες-κλειδιά για τη σωστή διαχείριση ενός μοντέλου σχολείου, όπως αυτό του Σωκράτη, που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν στη σωστή και αποτελεσματικότερη οργάνωση και διαχείριση παρόμοιων σχολείων της ελληνικής διασποράς στις διάφορες χώρες του κόσμου.

## **2.1 Ερευνητικά ερωτήματα**

Βασιζόμενη στους προαναφερόμενους σκοπούς και προβληματισμούς, και με αφετηρία την υπόθεση ότι η φοίτηση στο σχολείο Σωκράτης συμβάλλει α) στη διαμόρφωση μιας δι(α)πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία ανταποκρίνεται στην χωροχρονική πραγματικότητα των αποφοίτων του και β) ότι διευκολύνει μια θετική ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των παρακάτω ερωτημάτων:

1. Τι ρόλο αποδίδουν οι απόφοιτοι στην γενικότερη (ελληνόγλωσση και μη) φοίτησή τους στο σχολείο Σωκράτης σχετικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και την κοινωνική ένταξή τους στην ευρύτερη καναδική κοινωνία;
2. Ποια είναι η συμβολή του ημερήσιου δημοτικού τρίγλωσσου σχολείου Σωκράτης στη μετέπειτα ακαδημαϊκή ή/και επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων του, παιδιών δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών, γεννημένων και μεγαλωμένων στον Καναδά, και πως την ερμηνεύουν οι ίδιοι οι απόφοιτοι;
3. Ποια είναι σήμερα η σχέση τους με την Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ και το σχολείο Σωκράτης;

Επιμέρους ερωτήματα:

1. Αν και πώς επηρέασε τη διαμόρφωση όχι μόνο της ελληνικής, αλλά και της καναδικής ταυτότητας των αποφοίτων του ο Σωκράτης;

2. Αν και πώς επηρεάστηκαν οι σχέσεις των αποφοίτων του Σωκράτη με την Ελλάδα, τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική παροικία από το σχολείο Σωκράτης;
3. Αν και πώς επηρεάστηκε η διαμόρφωση της ταυτότητας των απόφοιτων του Σωκράτη και η ακαδημαϊκή ή/και επαγγελματική τους εξέλιξη από τον «ελλαδοκεντρικό» ή «ελληνοκεντρικό» προσανατολισμό των γονιών τους;
4. Αν και πώς επηρέασε η σχέση γονιών – σχολείου την φοίτηση στο Σωκράτης;
5. Τι πρόσφερε γενικότερα ο Σωκράτης, θετικό ή αρνητικό, στους απόφοιτούς του;

### **3. Στρατηγική της Έρευνας**

Η στρατηγική της έρευνας αποτελεί κριτήριο βάση του οποίου κατηγοριοποιούνται οι επιστημονικές έρευνες και αποκτούν βασικά μια συγκεκριμένη «επιστημονική ταυτότητα» (Ανδρεαδάκης και Βάμβουκας, 2005, σελ.55). Η παρούσα ποιοτική έρευνα συνιστά μια περιγραφική στρατηγική, με χρήση της μελέτης περίπτωσης στην προσέγγισή της (Woods και Catanzaro, 1988, σελ.121). Σκοπός της περιγραφικής στρατηγικής είναι να περιγράψει την επικράτηση ή την επίπτωση ενός φαινομένου ή να υπολογίσει την αξία του για έναν πληθυσμό (ό.π., σελ.121). Η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει μια εκτενή και σε βάθος ανάλυση των βιωμάτων ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (ό.π., σελ.122). Η μέθοδος αυτή επικεντρώνεται στο να καθορίσει τους λόγους για τους οποίους τα υποκείμενα σκέφτονται ή συμπεριφέρονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Επελέγη για την παρούσα έρευνα διότι επιτρέπει την διεξαγωγή μιας λεπτομερούς και σε βάθος ανάλυσης του υπό έρευνα θέματος.

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μορφή μελέτης περίπτωσης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η ιστορία ζωής (life history). Μέσω της μεθόδου αυτής, διεξάγονται εκτεταμένες συνεντεύξεις, κατά τις οποίες αποκαλύπτονται και ταξινομούνται τα διάφορα στάδια της ζωής καθώς και οι τρόποι σκέψης των υποκειμένων, με σκοπό την συλλογή λεπτομερών προσωπικών αφηγήσεων (Bogdan και Biklen, 1992, σελ.65). Αυτό γίνεται δίνοντας έμφαση σε οργανώσεις, σημαντικά γεγονότα και πρόσωπα που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εξελισσόμενης εικόνας του εαυτού των υποκειμένων και στην ερμηνεία που αυτά δίδουν για διάφορα γεγονότα της ζωής τους. Μέσω των προσωπικών αφηγήσεών τους, τα άτομα γίνονται τα οχήματα που επιτρέπουν στον ερευνητή να καταλάβει τις βασικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς και την επίδραση διαφόρων θεσμών (ό.π., σελ.65).

### **4. Πληθυσμός**

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελεί το σύνολο μέσα από το οποίο γίνεται η επιλογή του δείγματος. Προσδιορίζοντας τον πληθυσμό, είναι σημαντικό να καθοριστεί εκ των προτέρων

η προβληματική, ο σκοπός και ο σχεδιασμός της μελέτης, καθώς επίσης και ο βαθμός προσβασιμότητας στους πιθανούς συμμετέχοντες (Woods και Catanzaro, 1988, σελ.99). Επίσης, είναι σημαντικό να καθορίζεται ο πληθυσμός με ακρίβεια πριν την λήψη του δείγματος ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα να μπορούν να γενικευθούν και στον υπόλοιπο πληθυσμό (Παπαναστασίου, 1994, σελ. 68).

Θεωρητικά, ο πληθυσμός από τον οποίο λήφθηκε το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από τα άτομα που φοίτησαν και αποφοίτησαν από το ημερήσιο τρίγλωσσο ελληνικό σχολείο Σωκράτης από την έναρξη του, το 1926, μέχρι και τη λήξη του σχολικού έτους 2005-2006.

## **5. Δείγμα έρευνας**

Όταν ο πληθυσμός είναι μεγάλου μεγέθους πρακτικά είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να συμπεριληφθούν όλα τα υποκείμενα στην έρευνα. Για τον λόγο αυτό, γίνεται εκλογή ενός υποσυνόλου ή δείγματος του πληθυσμού, το οποίο πρέπει να ληφθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιπροσωπεύει όσο το δυνατό καλύτερα και πιστότερα τον πληθυσμό (Παπαναστασίου, 1994, σελ.57).

Η μέθοδος δειγματοληψίας της παρούσας μελέτης συνιστά ένα συγκερασμό ιστορικού (historical design) και ευκαιριακού (sample of convenience) σχεδίου δειγματοληψίας. Το ιστορικό σχέδιο δειγματοληψίας μπορεί να εφαρμοστεί για την εξέταση αιτιακών υποθέσεων. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τη μελέτη μιας ή περισσότερων ομάδων ατόμων αναφορικά με μια αιτιακή υπόθεση με χρονικό σημείο αναφοράς το παρελθόν (Woods και Catanzaro, 1988, σελ.185). Ένα δείγμα ευκολίας λαμβάνεται όταν δεν υπάρχει κάποια άλλη ευκολότερη εναλλακτική λύση και όταν ο χρόνος και τα χρήματα είναι περιορισμένα (ό.π., σελ.107). Σε αυτή την περίπτωση το δείγμα περιλαμβάνει υποκείμενα στα οποία ο ερευνητής έχει ευκολότερη και αμεσότερη πρόσβαση. Εδώ πρέπει να υπογραμμιστεί ότι μια τέτοια μέθοδος δειγματοληψίας δεν αξιώνει την κάλυψη ολόκληρου του πληθυσμού και προφανώς την γενίκευση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτό (Mertens, 1998, σελ.261).

Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή του δείγματος μια συγκεκριμένη μορφή ευκαιριακής δειγματοληψίας, η μέθοδος της «χιονοστιβάδας» (snowball sampling) (Woods και Catanzaro, 1989, σελ.107). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τον ερευνητή να ανακαλύψει ποιος έχει τις πληροφορίες που είναι σημαντικές για την έρευνα (Mertens, 1998, σελ.263). Αρχικά, ο ερευνητής εντοπίζει ένα μικρό αριθμό ατόμων που φέρουν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά. Αυτοί είναι οι βασικοί πληροφοριοδότες που καλούνται να συστήσουν άλλα εν δυνάμει κατάλληλα για την έρευνα

υποκείμενα, τα οποία με τη σειρά τους θα συστήσουν τα επόμενα εν δυνάμει κατάλληλα υποκείμενα, κ.ο.κ. (Cohen και Manion, 1989, σελ.104).

Στην παρούσα μελέτη, ακολουθώντας τη μέθοδο αυτή, χρησιμοποιήθηκε αρχικά μια λίστα ονομάτων των απόφοιτων του σχολείου Σωκράτης που δόθηκε στην ερευνήτρια από τον γενικό διευθυντή του σχολείου. Σταδιακά, τα άτομα αυτά παρέπεμψαν την ερευνήτρια σε άλλα, και αυτά, με τη σειρά τους, σε άλλα, κτλ. Τα άτομα τα οποία ήταν διαθέσιμα και πληρούσαν τις προϋποθέσεις συμμετοχής γινόντουσαν δεκτά. Όμως, για να είναι δυνατή η ένταξη τους στο δείγμα, τα υποκείμενα έπρεπε να πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Να είναι «Έλληνες της διασποράς», δηλαδή, να έχουν γεννηθεί (ή να έχουν μεταναστεύσει σε προσχολική ηλικία), να έχουν μεγαλώσει και να είναι μόνιμα εγκατεστημένη η οικογένειά τους στον Καναδά.
- Να έχουν φοιτήσει εξ ολοκλήρου και τα έξι (6) χρόνια του δημοτικού στο ημερήσιο τρίγλωσσο ελληνικό δημοτικό σχολείο Σωκράτης.  
(προ-νηπιαγωγείο και νηπιαγωγείο –προαιρετικά)
- Να έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους (γαλλική ή αγγλική) στον Καναδά.
- Να έχουν τουλάχιστον έναν πανεπιστημιακό τίτλο.
- Να ασκούν ένα επάγγελμα με βάση αυτό τον τίτλο ή να συνεχίζουν τις σπουδές τους βασιζόμενοι σ' αυτόν.
- Να πληρούν τα παραπάνω κριτήρια και να είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην συνέντευξη της έρευνας.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τα μέλη του δείγματος είναι άτομα που έχουν μια «επιτυχή» ακαδημαϊκή πορεία. Αυτό σημαίνει ότι άτομα που δεν είχαν ολοκληρώσει τις πανεπιστημιακές τους σπουδές ή δεν φοιτούσαν την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας στο πανεπιστήμιο αποκλείστηκαν από το δείγμα. Πρόκειται λοιπόν για ένα δείγμα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που δεν καλύπτουν το σύνολο των αποφοίτων του σχολείου Σωκράτης. Τα όποια ερευνητικά ευρήματα επομένως, ισχύουν για τα μέλη του δείγματος και ενδεχομένως και για μέλη με τα ίδια χαρακτηριστικά, και όχι για όλους τους αποφοίτους του Σωκράτη.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δώδεκα άτομα. Αρχικά, αποτελούνταν από είκοσι, εκ των οποίων τα οκτώ αποκλείστηκαν είτε διότι δεν πληρούσαν όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις, είτε επειδή η συνέντευξή τους δεν πρόσφερε υλικό προς αξιοποίηση.

Ας υπογραμμιστεί επίσης ότι εντελώς συμπτωματικά και τα δώδεκα μέλη του δείγματος είτε είχαν άμεση είτε έμμεση σχέση με την Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ,



όλοι παρακολουθούσαν τις εξελίξεις της και ενδιαφέρονταν γι' αυτή, έστω και αν είχαν μια κριτική στάση προς αυτή. Κοντολογίς, κανένα από τα δώδεκα μέλη του δείγματος δεν έστεκε αδιάφορα απέναντι στην Κοινότητα.

Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα υποκείμενα του δείγματος μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες με βάση την χρονολογική εξέλιξη του σχολείου Σωκράτης: α) στους παλαιότερους απόφοιτους, δηλαδή στα άτομα που φοίτησαν εκεί κατά την διάρκεια 1925-1970, όταν το σχολείο ήταν ακόμα δίγλωσσο, και β) στους νεότερους απόφοιτους, δηλαδή στα άτομα που φοίτησαν εκεί από το 1971 και μετά, όταν το σχολείο αναβαθμίστηκε, αναδιοργανώθηκε και έγινε επίσημα τρίγλωσσο. Τέσσερα υποκείμενα υπάγονται στην πρώτη κατηγορία και οκτώ στην δεύτερη.

### **5.1 Βιογραφικά και περιγραφικά στοιχεία των υποκειμένων**

Όπως διακρίνεται από τους πίνακες 2, 3, 4 και 5, κατά την συγκρότηση του δείγματος έγινε προσπάθεια να υπάρχει ίση αντιπροσώπευση ανδρών και γυναικών, να υπάρχει όσο το δυνατό περισσότερη ποικιλία στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία και να καλύπτει όσο το δυνατό περισσότερες δεκαετίες φοίτησης στο σχολείο Σωκράτης, από την έναρξή του μέχρι τα πιο πρόσφατα χρόνια. Η προσπάθεια αυτή έγινε ώστε να αποκτηθεί μια πληρέστερη εικόνα της συνολικής συμβολής του σχολείου και των επιπτώσεών του στους μαθητές του καθ' όλη τη διάρκεια της λειτουργίας του (βλέπε πίνακα 3).

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 6 γυναίκες και 6 άνδρες. Το πιο ηλικιωμένο υποκείμενο ήταν 79 ετών, ενώ το πιο νεαρό ήταν 26 ετών. Από τα δώδεκα υποκείμενα, δύο γεννήθηκαν στην Ελλάδα και μετανάστευσαν στον Καναδά πριν την ηλικία των 5 ετών. Οι ομάδες ηλικιών των υποκειμένων εμφανίζονται στον πίνακα 2, ενώ οι κώδικες του κάθε υποκειμένου και το έτος αποφοίτησής του από το σχολείο Σωκράτης εμφανίζονται στον πίνακα 3. Ακολουθώς, ο πίνακας 4 προσφέρει μια γενική εικόνα του επιπέδου των πανεπιστημιακών σπουδών των υποκειμένων, ενώ στον πίνακα 5 παρουσιάζονται τα επαγγέλματα που ασκούνται από αυτά. Σχετικά με την επαγγελματική εικόνα των υποκειμένων, ένα έχει ήδη συνταξιοδοτηθεί, ένα άλλο συμπληρώνει το τελευταίο έτος της επαγγελματικής του καριέρας, ενώ τα υπόλοιπα 10 εξακολουθούν να εργάζονται στον κλάδο τους.

Πίνακας 2: Ομάδες ηλικιών των υποκειμένων

Ομάδα ηλικίας	Αριθμός υποκειμένων
25-29	3
30-34	3
35-39	2
50-59	2
60-69	1
70-79	1
Σύνολο:	12

Πίνακας 3: Κώδικες και έτη αποφοίτησης υποκειμένων

Κώδικας Υποκειμένου	Έτος αποφοίτησης από το σχολείο Σωκράτης
N	1938
H	1951
G	1958
F	1964
O	1977
K	1977
J	1985
D	1986
S	1986
Y	1988
M	1991
A	1991
Σύνολο υποκειμένων : 12	

Πίνακας 4: Επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών υποκειμένων

Επίπεδο Πανεπιστημιακών Σπουδών	
1 πτυχίο Bachelor's	4
2 πτυχία Bachelor's	4
πτυχίο Bachelor's + ανώτερο πτυχίο / ειδίκευση (M.A., M.D., CPA, Quebec Bar)	4
Σύνολο υποκειμένων με πανεπιστημιακές σπουδές	12

Πίνακας 5: Επαγγέλματα των υποκειμένων

Επάγγελμα(τα)	Αριθμός υποκειμένων
Λειτουργός υγείας	3
Δάσκαλος	3
Μηχανικός / Αρχιτέκτονας	2
Νομικός	1
Πολιτικός	1
Λογιστής	1
Διοικητικό σχολικό στέλεχος / γλωσσολόγος	1
Σύνολο υποκειμένων :	12

## 6. Τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, είναι σημαντικό να παρασχεθεί μια προσεκτική περιγραφή της τοποθεσίας όπου διεξήχθη. Αυτό επιτρέπει σε μελλοντικούς ερευνητές να την επαναλάβουν (Woods και Catanzaro, 1988, σελ.121). Η έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε σε ένα φυσικό περιβάλλον, όπου ο ερευνητής προσπαθεί να μην αλλάξει οποιαδήποτε πτυχή του, είτε σε ένα καθαρά τεχνητό περιβάλλον, όπως ένα εργαστήριο, όπου οι όροι ελέγχονται πλήρως (ό.π., σελ.121).

Για την παρούσα έρευνα, κύριο εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν η συνέντευξη. Για να είναι άνετα τα υποκείμενα, το κάθε ένα είχε την επιλογή να διαλέξει την ημέρα, την ώρα και τον τόπο όπου θα γινόταν η συνέντευξη. Ο ερευνητής-συνεντευκτής μετακινήθηκε προς τα υποκείμενα για όλες τις συνεντεύξεις. Οι πέντε από τις δώδεκα συνεντεύξεις έγιναν στα σπίτια των υποκειμένων, ενώ οι υπόλοιπες επτά έγιναν στον χώρο της εργασίας τους. Κάθε συνέντευξη γινόταν σε χώρο όπου ο συνεντευκτής και ο συνεντευξιζόμενος ήταν μόνοι,

ώστε να μπορεί να διεξαχθεί απερίσπαστα η συνέντευξη, να μπορεί το υποκείμενο να συγκεντρωθεί στις ερωτήσεις του συνεντευκτή και να μπορεί να εκφραστεί άνετα. Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο Μόντρεαλ του Καναδά. Η συλλογή των δεδομένων μέσω των συνεντεύξεων καθώς και η συλλογή του συμπληρωματικού υλικού έγιναν από τον Δεκέμβριο 2004 έως και τα τέλη του Φεβρουαρίου 2005 στο Μόντρεαλ.

## **7. Πηγές άντλησης ερευνητικού υλικού και εργαλεία συλλογής του**

### **7.1 Η συνέντευξη**

Η συνέντευξη είναι ένα από τα κυριότερα εργαλεία συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας. Μέσω αυτής, ο ερευνητής προσπαθεί να καταλάβει πως συγκεκριμένα άτομα σκέφτονται και πως καταλήγουν στις συγκεκριμένες αντιλήψεις που τα διακατέχουν (Bogdan και Biklen, 1992, σελ.2). Οι ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις, σε αντιδιαστολή με τις κλειστού τύπου, επιτρέπουν στα υποκείμενα να εκφραστούν μέσα από τη δική τους οπτική γωνία και όχι μέσα από την οπτική των προσχεδιασμένων ερωτήσεων του συνεντευκτή. Επιπλέον, οι ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις επιτρέπουν στον ερευνητή να εξετάσει ένα θέμα βαθύτερα με πρόσθετες ερωτήσεις. Αυτό επιτρέπει να γίνει μια επαρκέστερη ερμηνεία των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση που υποβάλλεται (Goode και Hatt, 1952, σελ.186).

Λόγω του γεγονότος ότι στις συνεντεύξεις επιδιώκεται η λεπτομέρεια, χρησιμοποιούνται συνήθως μικρά δείγματα. Επιπλέον, όταν ο σκοπός της μελέτης είναι να γίνει κατανοητό ένα σύνθετο φαινόμενο, συνιστάται η καταγραφή των απαντήσεων με ακρίβεια (Woods και Catanzaro, 1988, σελ.331). Αυτό είναι πολύ σημαντικό δεδομένου ότι η συνέντευξη είναι η φάση συλλογής των δεδομένων και η βάση πάνω στην οποία στηρίζονται τα υπόλοιπα στάδια της έρευνας (Goode και Hatt, σελ.185). Όταν σκοπός είναι να καταγραφεί η ερμηνεία που δίνει ένα άτομο για τη ζωή του, η έρευνα ονομάζεται «ιστορία ζωής» (Bogdan και Biklen, σελ.3).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τον Δεκέμβριο 2004 έως και τα τέλη του Φεβρουαρίου 2005 στο Μόντρεαλ. Οι ερωτήσεις που ερωτήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είχαν ως σκοπό να αποσπάσουν πληροφορίες για την υποτιθέμενη συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ταυτότητας και στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων του. Το κάθε υποκείμενο συμμετείχε σε μια ατομική συνέντευξη με αναδρομικό χαρακτήρα, όπου κλήθηκε, μέσω των ερωτήσεων, να γυρίσει πίσω στα χρόνια της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο. Πριν την συνέντευξη, η ερευνήτρια επικοινωνούσε τηλεφωνικά ή και με προσωπική της παρουσία με τα υποψήφια υποκείμενα όπου εξηγούσε ποια ήταν και ποιος ο σκοπός της, εξακρίβωνε αν ήταν διατεθειμένα να λάβουν μέρος στην έρευνα και αν πληρούσαν τις προϋποθέσεις. Τα άτομα είχαν την επιλογή να κάνουν την

συνέντευξη στα ελληνικά, στα αγγλικά, ή στα γαλλικά. Για την καλύτερη και βαθύτερη διερεύνηση του θέματος η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη και ακολουθούσε έναν οδηγό συνέντευξης. Ο οδηγός συνέντευξης απαιτεί την συλλογή συγκεκριμένων στοιχείων και πληροφοριών από τα υποκείμενα. Ωστόσο επιτρέπεται στον ερευνητή η αναδιατύπωση των ερωτήσεων του (για να γίνουν πιο κατανοητές) ή ακόμα και η προσθήκη νέων ερωτήσεων για βαθύτερη διερεύνηση όπου αυτό απαιτείται (Goode και Hatt, 1952, σελ.186). Αυτό επιτρέπει και διευκολύνει τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ μεμονωμένων πληροφοριών (ό.π., σελ.184).

Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 35 έως 105 λεπτά. Στο σύνολο, συγκεντρώθηκαν περίπου 13 ώρες συνεντεύξεων. Μετά το πέρας κάθε συνέντευξης, η ερευνήτρια κράταγε σημειώσεις (Woods και Catanzaro, 1988, σελ.279), οι οποίες αφορούσαν τη διάρκεια της συνέντευξης, την παρουσίαση και έκφραση του υποκειμένου, τον βαθμό ομιλητικότητας του υποκειμένου, κατά πόσο συγκινήθηκε μιλώντας, παράγοντες του περιβάλλοντός του που πιθανόν να το επηρέασαν (π.χ. αν έπρεπε να επιστρέψει στη δουλειά του, αν υπήρχαν άτομα στην επίβλεψή του, όπως παιδιά, κ.λπ.). Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν για να υποβληθούν σε επεξεργασία στη συνέχεια.

Επίσης, καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, η συγγραφέας και ερευνήτρια κράταγε ένα προσωπικό ημερολόγιο, όπου κατέγραφε παρατηρήσεις, αντιλήψεις, επιπλέον πληροφορίες κ.α.

## **7.2 Πηγές άντλησης συμπληρωματικού υλικού**

Επιπλέον, έγινε συλλογή γενικών και συμπληρωματικών πληροφοριών από τα παρόντα και πρώην μέλη και στελέχη της ΕΚΜ και των παραρτημάτων του σχολείου Σωκράτης, π.χ. μέλη του συμβουλίου της ΕΚΜ, δάσκαλοι, διευθυντές, γραμματείς κλπ. Έγιναν επίσης συζητήσεις με άτομα της ελληνικής παροικίας, ιερείς και γονείς που έστειλαν τα παιδιά τους στο Σωκράτης. Τέλος, συλλέχθηκαν επιπλέον πληροφορίες από διάφορα αρχεία του σχολείου, της ΕΚΜ, φωτογραφίες, άρθρα και παλιά λευκώματα καθώς και από προσωπικές συλλογές των υποκειμένων και άλλων μελών της παροικίας.

## **8. Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων**

Προτού παρουσιαστεί η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, πρέπει να σημειωθεί ότι για να εξασφαλιστεί η προστασία της ιδιωτικής ζωής και αξιοπρέπειας των υποκειμένων, τηρήθηκε απόλυτη ανωνυμία σε όλα τα στάδια της έρευνας (π.χ. στο στάδιο της συλλογής των στοιχείων, της ανάλυσης, της διάχυσης των αποτελεσμάτων κτλ.). Για τον σκοπό αυτό, δόθηκε σε κάθε υποκείμενο ένας γραμματικός κώδικας, π.χ. Κ, Μ, Ο, κ.λπ.

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση την ανάλυση περιεχομένου. Κατά την ανάλυση του περιεχομένου επιδιώκεται μια στατιστική απογραφή και απαρίθμηση των θεμάτων, των παραστάσεων και των εικόνων μιας γραπτής, προφορικής ή εικονικής επικοινωνίας. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κυρίως για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του περιεχομένου καθαυτού και τη συναγωγή έγκυρων συμπερασμάτων για τα χαρακτηριστικά του πομπού επικοινωνίας, καθότι οι στάσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι φόβοι, οι συγκινήσεις και γενικά η συναισθηματικότητα και προσωπικότητα του ατόμου-πομπού της επικοινωνίας διαφαίνονται μέσα από την ανάλυση περιεχομένου (Βάμβουκας, 1988, σελ.264-265).

*Ανάλυση I* - Μετά από την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και της απομαγνητοφώνησης τα δεδομένα υποβλήθηκαν, βάσει του σκοπού της έρευνας, σε ποιοτική ανάλυση. Το πρώτο στάδιο επεξεργασίας ήταν η κωδικοποίηση, όπου ο όγκος των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων εξετάστηκε «λέξη προς λέξη» και κωδικοποιήθηκε. Αυτό επέτρεψε στην ερευνήτρια να συγκεντρώσει και να ταξινομήσει όλα τα σημαντικά στοιχεία των απαντήσεων των υποκειμένων και να μειώσει τον όγκο των δεδομένων σε επεξεργάσιμες μονάδες (Woods και Catanzaro, 1988, σελ.441). Οι κώδικες που χρησιμοποιήθηκαν προέκυψαν από τα ίδια τα στοιχεία («inductively generated codes»). Στη συνέχεια, ο κωδικοποιημένος όγκος δεδομένων εξετάστηκε μια δεύτερη φορά από την ερευνήτρια, όπου ελέγχθηκαν οι κώδικες. Αυτό έγινε διότι όπως προχωρούσε η αρχική κωδικοποίηση όλο και περισσότερα δεδομένα εμφανίζονταν, αυξάνοντας έτσι μέχρι το τέλος της πρώτης αυτής διαδικασίας τον αριθμό των κωδικών (ό.π., σελ.442). Στο επόμενο στάδιο, το κάθε κωδικοποιημένο κομμάτι των συνεντεύξεων ταξινομήθηκε στην ανάλογη ενότητα (Δόμηση Ταυτότητας – Ακαδημαϊκή Εξέλιξη – Επαγγελματική Εξέλιξη). Βάσει των ενοτήτων αυτών και των βασικών αξόνων και υποθέσεων της έρευνας, δημιουργήθηκαν κατηγορίες ανάλυσης ώστε να αντικειμενοποιηθούν οι πληροφορίες και να επιτραπεί η βαθύτερη ανάλυση του περιεχομένου (Βάμβουκας, 1984, σελ.344). Παρακάτω εμφανίζονται οι κατηγορίες ανάλυσης:

#### 1- Δόμηση εθνοπολιτισμικής ταυτότητας

- 1.1 Στοιχεία αυτοπροσδιορισμού
- 1.2 Περιγραφή και εξωτερίκευση στοιχείων ελληνικότητας
- 1.3 Διαχείριση διπολιτισμικής κληρονομιάς / ταυτότητας
- 1.4 Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας
- 1.5 Συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ελληνοκαναδικής

ταυτότητας

1.6 Σημαντικοί παράγοντες για τη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στον Καναδά

## 2-Ακαδημαϊκή εξέλιξη

2.1 Ρόλος γονιών στην ακαδημαϊκή εξέλιξη

2.2 Ρόλος δασκάλων και ακαδημαϊκό περιεχόμενο

2.3 Δεξιότητες (κοινωνικές - ακαδημαϊκές) αποκτηθείσες στο σχολείο

## 3-Επαγγελματική εξέλιξη

3.1 Επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες ένταξης

3.2 Επάγγελμα και σχέση με την ελληνική παροικία / ΕΚΜ / ελληνική ταυτότητα

3.3 Μακροπρόθεσμη (lifelong) συνεισφορά του σχολείου Σωκράτης

Στη φάση αυτή κατέστη δυνατό να γίνει μια πρώτη περιγραφή του περιεχομένου κάθε κατηγορίας και να γίνει μια πρώτη σκιαγράφηση των αποτελεσμάτων. Επίσης, κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, η ερευνήτρια συνέχισε να προσθέτει στο ημερολόγιο της (journal) τις παρατηρήσεις, σκέψεις και στοχασμούς της σχετικά με την εξέλιξη της έρευνας.

*Ανάλυση II* - Κατά τη διεργασία της δεύτερης ανάλυσης, έγινε μια βαθύτερη ανάλυση του περιεχομένου των κατηγοριών, από όπου και καταγράφηκαν τα τελικά αποτελέσματα. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προέβηκε στη διατύπωση των συμπερασμάτων.

## 9. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Οι προφορικές ιστορίες (oral histories) επικρίνονται συχνά για την αξία των στοιχείων που παρέχουν. Σύμφωνα με τον Yow (1994), όπως αναφέρεται από την Mertens (1998, σελ.209), είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη πως λειτουργεί η ανθρώπινη μνήμη. Καθώς τα άτομα γερνούν, αναπολούν και ανακαλούν πιο εύκολα αναμνήσεις από τα παιδικά και εφηβικά τους χρόνια παρά από τα χρόνια τους ως ενήλικες, ειδικά εάν τα γεγονότα ήταν σημαντικά και συνδεδεμένα με συναισθήματα. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό ο ερευνητής να έχει υπόψη του τις αδυναμίες της ανθρώπινης μνήμης, δηλαδή το γεγονός ότι στις ερμηνείες των υποκειμένων μπορεί και να απεικονίζονται τρέχουσες καταστάσεις και ανάγκες τους (Mertens, σελ.209). Συνεπώς, κατά την επεξεργασία των δεδομένων, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην συνέπεια των καταθέσεων (αξιοπιστία) και στην ακρίβεια των αντικειμενικών πληροφοριών (π.χ. ημερομηνίες γεγονότων) (εγκυρότητα).

### 9.1 Εγκυρότητα έρευνας

Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που ένα όργανο μέτρησης φαίνεται ότι μετρά αυτό που θεωρείται ότι μετρά (Παπαναστασίου, 1994, σελ.49). Όσον αφορά το περιεχόμενο,

αναφέρεται στο βαθμό που οι ερωτήσεις του τεστ αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο για το οποίο το τεστ σχεδιάστηκε να μετρήσει (ό.π., σελ.49). Ένα δυνατό σημείο της ποιοτικής έρευνας βρίσκεται στην εγκυρότητα των στοιχείων. Η συνέντευξη, ειδικότερα, τείνει να προσεγγίζει περισσότερο τον πραγματικό κόσμο των συμμετεχόντων από ότι άλλα όργανα που χρησιμοποιούνται σε άλλες ερευνητικές μεθόδους (Woods και Catanzaro, 1988, σελ.138).

Στην παρούσα μελέτη, προτού γίνουν οι συνεντεύξεις, ο οδηγός συνέντευξης (interview guide) –το εργαλείο συλλογής δεδομένων- δόθηκε σε έναν απόδημο της δεύτερης γενιάς και σε έναν Γαλλο-Καναδό (κεμπεκιώτικης καταγωγής) για αξιολόγηση. Τα άτομα αυτά επιλέχτηκαν για να αξιολογήσουν τον οδηγό συνέντευξης με βάση τα παρακάτω προσόντα που είχαν: Ο απόδημος είναι πτυχιούχος πανεπιστημίου και μελετά σε μεταπτυχιακό επίπεδο θέματα μετανάστευσης. Είναι εκπαιδευτικός σε γαλλόφωνα και αγγλόφωνα σχολεία και υπήρξε δάσκαλος σε ελληνικά σχολεία της παροικίας. Το δεύτερο άτομο είναι επίσης εκπαιδευτικός σε γαλλόφωνα και αγγλόφωνα σχολεία και είναι υποψήφιος διδάκτορας. Σημαντικός λόγος για την επιλογή του ήταν επίσης η καταγωγή του καθώς η αξιολόγηση θα γινόταν από άτομο εκτός της ελληνικής παροικίας, το οποίο όμως ζει και γνωρίζει την κεμπεκιώτικη / καναδική πραγματικότητα. Επίσης, διεξήχθη μια δοκιμαστική συνέντευξη και πάλι προς αξιολόγηση του εργαλείου με τρίτο άτομο ελληνικής καταγωγής, δεύτερης γενιάς. Ως αποτέλεσμα αυτών των διεργασιών, έγιναν κάποιες τροποποιήσεις στον οδηγό συνέντευξης προτού χρησιμοποιηθεί στα υποκείμενα.

Επίσης, για να εξασφαλίσει την αξιοπιστία στις απαντήσεις των υποκειμένων, η ερευνήτρια έδειξε ευαισθησία στη γλώσσα και μετακινούνταν από γλώσσα σε γλώσσα, ακολουθώντας το λεξιλόγιο και την εκφραστική ικανότητα του κάθε υποκειμένου.

## **9.2 Αξιοπιστία έρευνας**

Η αξιοπιστία αναφέρεται στο βαθμό που ένα εργαλείο μέτρησης δίνει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος που έχουν τα ίδια άτομα κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Παπαναστασίου, 1994, σελ.51). Όσο πιο αξιόπιστο είναι το εργαλείο μέτρησης, τόσο πιο κοντά μπορεί να φτάσει ο ερευνητής σε μια πραγματική εκτίμηση του εξεταζόμενου χαρακτηριστικού γνωρίσματος (Mertens, 1998, σελ.287).

Στην παρούσα μελέτη, η ερευνήτρια εξήγησε στο κάθε υποκείμενο την ταυτότητά της, ότι είναι φοιτήτρια σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Κρήτης και μελετά το θέμα που αφορά την εξέλιξη των απόφοιτων του σχολείου Σωκράτης, ώστε να πειστούν για την σοβαρότητα της εργασίας και να δώσουν αληθινά και έγκυρα στοιχεία (Woods και Catanzaro, 1988, σελ.136). Για τον ίδιο σκοπό, εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η



χρήση των πληροφοριών που θα συλλέγονταν από την συνέντευξη και τέλος, διαβεβαίωσε τα υποκείμενα πως τα δεδομένα θα παραμείνουν αυστηρά απόρρητα και πως με κανέναν τρόπο δεν θα γίνει γνωστή η ταυτότητά τους.

Ακολουθώντας τον οδηγό συνέντευξης, η ερευνήτρια απεύθυνε τις ίδιες ερωτήσεις σε όλα τα υποκείμενα. Επειδή όμως ο οδηγός ήταν μηδομημένος, υπήρχε η δυνατότητα να συζητηθούν και άλλα συναφή θέματα (Goode και Hatt, 1952, σελ.186; Woods και Catanzaro, 1988, σελ.136). Επίσης, καταγράφηκε μετά από κάθε συνέντευξη, η τοποθεσία της και άλλοι παράγοντες σχετικοί με την διεξαγωγή της (Woods και Catanzaro, σελ.136).

Ακολουθώντας, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν «ερωτήσεις-παγίδες» προκειμένου να εξακριβωθεί η συνέπεια των καταθέσεων (Βάμβουκας, 1984, σελ.250; Mertens, 1998, σελ.209). Με τον ίδιο σκοπό, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και όπου αυτό ήταν δυνατό, διασταυρώθηκαν διάφορες πληροφορίες, οι οποίες συγκρίθηκαν με τις καταθέσεις άλλων υποκειμένων, για την επαλήθευσή τους (Goode και Hatt, 1952, σελ.184).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σχετικά με τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, η ερευνήτρια προέρχεται από το ίδιο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον με τα υποκείμενα, γεγονός που της επέτρεψε ευκολότερα να καταλάβει αυτά που της διηγούνταν και να υποβάλει τις κατάλληλες ερωτήσεις προκειμένου να συλλέξει με την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια πληροφορίες σχετικές με τον σκοπό της έρευνας.

Τέλος, ως προς την ανάλυση των δεδομένων, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας εξετάζοντας την σταθερότητα των κωδικών χρησιμοποιώντας ένα σύστημα κωδικοποίησης-επανακωδικοποίησης (Mertens, 1998, σελ.146; Woods και Catanzaro, 1988, σελ.454). Η ερευνήτρια κωδικοποίησε τα δεδομένα δύο φορές προκειμένου να ελέγξει αν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των κωδικών της πρώτης και της δεύτερης φοράς (ό.π., σελ.454).

## **10. Δεοντολογία**

Είναι πολύ σημαντικό η δεοντολογία να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας προγραμματισμού και εφαρμογής μιας έρευνας (Mertens, 1998, σελ.23). Στις σύγχρονες οδηγίες δεοντολογίας για έρευνες που χρησιμοποιούν ανθρώπους για υποκείμενα, τα κύρια ζητήματα που επικρατούν αφορούν την συγκατάθεση κατόπιν ενημέρωσης και την προστασία τους από τυχόν κινδύνους (Bogdan και Biklen, 1992, σελ.49). Οι οδηγίες αυτές επιχειρούν να εξασφαλίσουν τρεις προϋποθέσεις. Πρώτον, την εθελοντική συμμετοχή των υποκειμένων. Δεύτερον, την κατανόηση της φύσης και των τυχόν κινδύνων της έρευνας, αλλά και των υποχρεώσεων που περιλαμβάνονται σε αυτή από τα υποκείμενα. Και τρίτον, το ότι τα υποκείμενα δεν εκτίθενται σε κινδύνους μεγαλύτερους από τα προσδοκώμενα οφέλη της

συμμετοχής τους (ό.π., σελ.53). Μεταξύ άλλων, οι κυριότερες αρχές της δεοντολογίας συμπεριλαμβάνουν τα εξής: η ταυτότητα των υποκειμένων θα πρέπει να προστατεύεται, ο ερευνητής θα πρέπει να συμπεριφέρεται με σεβασμό και ευγένεια απέναντι στα υποκείμενα του, θα πρέπει να διευκρινίζει σε αυτά τους όρους συμμετοχής τους και να τους τηρεί, και θα πρέπει να πει την αλήθεια κατά τη συγγραφή και προβολή των ευρημάτων (Mertens, σελ.24; Bogdan και Biklen, σελ.54).

Σχετικά με την παρούσα μελέτη, αρχικά, όπως προαναφέρθηκε, η ερευνήτρια εξήγησε στο κάθε υποκείμενο την ταυτότητά της –ποια είναι, τι ερευνά και γιατί (Woods και Catanzaro, 1988, σελ.136). Όλα τα υποκείμενα συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα εθελοντικά και ύστερα από ενημέρωση (Mertens, 1998, σελ.24). Επίσης, πριν τους πάρει συνέντευξη, η ερευνήτρια τους εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει χρήση των πληροφοριών που θα συλλέγονταν, τους πληροφόρησε ότι τα δεδομένα θα παραμείνουν αυστηρά απόρρητα και πως με κανέναν τρόπο δεν θα γίνει γνωστή η ταυτότητά τους (Bogdan και Biklen, 1992, σελ.54). Ακολούθως, τα υποκείμενα ενημερώθηκαν σχετικά με τη δομή της συνέντευξης και πληροφορήθηκαν ότι θα μπορούσαν να ζητήσουν από την ερευνήτρια να επαναληφθούν ή και να διευκρινιστούν οι ερωτήσεις ώστε να γίνουν πιο κατανοητές. Επίσης, επειδή το θέμα της έρευνας αφορούσε, στη συγκεκριμένη περίπτωση, θέματα με κάποιο βαθμό ευαισθησίας, δόθηκε μεγάλη προσοχή στο θέμα της γλώσσας που θα χρησιμοποιείτο για την επικοινωνία με τα υποκείμενα. Σεβόμενη την αξιοπρέπεια και την υπερηφάνεια των υποκειμένων, η ερευνήτρια τους έδωσε την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν όποια γλώσσα ήθελαν, ή ακόμα να χρησιμοποιήσουν εναλλασσόμενα στοιχεία και των τριών γλωσσών (γαλλικά, αγγλικά, ελληνικά) εφόσον αυτό τους διευκόλυne. Επίσης, η ερευνήτρια μετακινούνταν από γλώσσα σε γλώσσα, ακολουθώντας το λεξιλόγιο και την εκφραστική ικανότητα του κάθε υποκειμένου. Το μεγαλύτερο μέρος των συνεντεύξεων, ωστόσο, έγινε στα αγγλικά. Στο τέλος, ευχαρίστησε τα υποκείμενα για την βοήθεια που της προσέφεραν. Ευχαρίστησε επίσης όλους όσους συνέβαλαν με οποιοδήποτε τρόπο και της προσέφεραν οποιαδήποτε βοήθεια και πληροφορία. Τέλος, στην παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων τηρήθηκε η ανωνυμία των ατόμων που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις ή αναφέρθηκαν μέσα σε αυτές.

## **11. Περιορισμοί της Έρευνας**

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας είναι το γεγονός ότι το δείγμα της λήφθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας και κατά συνέπεια δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού (Woods και Catanzaro, 1988, p.107). Τα αποτελέσματα λοιπόν δεν είναι γενικεύσιμα, αποτελούν όμως μια σοβαρή αρχή για την διερεύνηση και κατανόηση του

φαινομένου της συμβολής ενός ελληνικού σχολείου, σε μια ελληνική κοινότητα της διασποράς.

Επίσης, σχετικά με την δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της έρευνας, υπενθυμίζουμε ότι το δείγμα περιορίζεται σε απόφοιτους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (επιτυχή ακαδημαϊκή / επαγγελματική πορεία) και άρα δεν αφορούν όλους τους απόφοιτους του σχολείου Σωκράτης. Η επιλογή αυτή έγινε γιατί θεωρήθηκε ότι ο περιορισμός αυτός στο δείγμα θα βοηθούσε περισσότερο στη διερεύνηση του θέματος.

## **VIII- Αποτελέσματα**

Προτού παρουσιαστούν τα αποτελέσματα θα πρέπει να σημειωθούν τα εξής:

- 1) Η περιορισμένη βιβλιογραφία και μελέτη πάνω στο θέμα του σχολείου Σωκράτης καθιστά την παρούσα μελέτη μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης, εξέτασης και κατανόησης του βαθμού που το κοινοτικό σχολείο επηρέασε την μετέπειτα εξέλιξη των αποφοίτων του. Σκοπός των αποτελεσμάτων που ακολουθούν είναι να παρουσιάσουν μια πρώτη εικόνα της πορείας μιας συγκεκριμένης ομάδας αποφοίτων και φυσικά δεν είναι σε καμία περίπτωση γενικεύσιμα σε όλο τον πληθυσμό των αποφοίτων του ή των ελληνοπαίδων που έχουν φοιτήσει σε άλλα ελληνικά σχολεία του Καναδά.
- 2) Τα ονόματα ορισμένων ατόμων, περιοχών και ιδρυμάτων που αναφέρονται στα αποτελέσματα έχουν τροποποιηθεί για την προστασία της ταυτότητας των υποκειμένων καθώς επίσης και άλλων μελών της ελληνικής παροικίας. Επίσης, για την προστασία της ανωνυμίας των προσώπων δεν γίνεται αναφορά στο φύλο.
- 3) Όπου εμφανίζονται οι όροι «Κοινότητα» ή «Ελληνική Κοινότητα» γίνεται αναφορά στον παροικιακό οργανισμό της «Ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ». Όπου εμφανίζεται ο όρος «κοινότητα», γίνεται αναφορά στην ελληνική παροικία.
- 4) Τα λόγια που τονίζονταν ιδιαίτερα από τα υποκείμενα εμφανίζονται υπογραμμισμένα.

### **1. Δόμηση εθνοπολιτισμικής ταυτότητας**

#### **1.1 Στοιχεία αυτοπροσδιορισμού**

Η συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των αποφοίτων του συνιστά τον πρώτο άξονα της έρευνας. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό τους περίγυρο. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν διάφορες κατηγορίες ταυτοποίησης.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μια ερώτηση ανοιχτού τύπου υποβλήθηκε στα υποκείμενα, «*Αν κάποιος σε ρώταγε να περιγράψεις την ταυτότητά σου σήμερα, τι θα του έλεγες ότι είσαι;*» Από την ποικιλία των απαντήσεων που δόθηκαν, εμφανίστηκαν τέσσερις γενικοί τύποι αυτοπροσδιορισμού: 1-Είμαι Έλληνας γεννημένος στον Καναδά. 2-Δεν είμαι Έλληνας επειδή δεν έχω γεννηθεί στην Ελλάδα. Είμαι Καναδός ελληνικής καταγωγής / με ελληνικές ρίζες. 3-Είμαι Ελληνο-Καναδός. 4-Απάντηση με έναν συνδυασμό ελληνικής, канаδικής, κεμπεκιώτικης και μοντρεαλίτικης ταύτισης. Καθώς εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία, ορισμένες απαντήσεις των υποκειμένων παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6: Περιγραφή εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των υποκειμένων

Υποκείμενο	Δήλωση
A	«Όντως, κάποιος με ρώτησε προχθές. Ήταν από το Τορόντο. Ήταν Καναδός [...] και με ρώτησε, «Είσαι γεννημένος εδώ;» Του απαντώ, «Ναι.» Και μου λέει, «Α, είσαι Κεμπεκιώτης!» Του λέω, «Όχι! Είμαι Έλληνας. Ελληνο-Καναδός. Είμαι Έλληνας γεννημένος στον Καναδά.» Και λέει, «Έλληνας γεννημένος στον Καναδά. Μμ... Και δεν θεωρείς τον εαυτό σου Κεμπεκιώτη;» Του λέω, «Όχι ακριβώς. Θεωρώ τον εαυτό μου πρώτα Έλληνα και μετά Καναδό.» (σελ.66-67)
K	«Αυτό είναι το παράδειγμα για μένα. Αυτό είναι που διαφοροποιεί μεταξύ του να είμαι Έλληνας και Καναδός, εντάξει; Ας πάρουμε τους Ολυμπιακούς. Όταν κοιτάζω τα αποτελέσματα των Ολυμπιακών, ψάχνω να βρω το GRE (Ελλάδα). Αλλά θα είμαι ειλικρινής μαζί σου, κοιτάζω το CAN (Καναδάς) πρώτα. Και αν δω ότι οι Καναδοί έχουν κερδίσει 13 μετάλλια και οι Έλληνες 8, είμαι εξίσου περήφανος που είμαι Έλληνας. Αλλά είμαι και χαρούμενος που οι Καναδοί κέρδισαν 13 μετάλλια. Είναι σημαντικό αυτό για μένα.» (σελ.24-25)
Y	«Από τεχνική πλευρά, είμαστε Καναδοί. Είμαστε Καναδοί πολίτες. [...] I feel I'm a Greek-Québécois-Canadian kind of thing. I identify to all three. [...] Το ελληνικό είναι σίγουρα ένα από αυτά. Οποσδήποτε. Νομίζω ότι ταυτίζομαι. [...] Θέλω να πω... είμαι πολύ Έλληνας.» (σελ.30,76-78)
O	«Είμαι Καναδός ..με ελληνικές ρίζες. Δεν μπορώ να πω αλλιώς. Δεν μπορώ να πω ότι είμαι Έλληνας γιατί δεν είμαι γεννημένος στην Ελλάδα. Απ'αυτό τον όρο. Αλλά δεν μπορεί να μου πει κανείς πως δεν είμαι Έλληνας γιατί η Ελλάδα ζει μέσα στην καρδιά σου.» (σελ.31)
D	«Είμαι σίγουρος πως βρίσκομαι στη μειοψηφία όταν σου λέω ότι δεν θεωρώ τον εαυτό μου Έλληνα. Θεωρώ τον εαυτό μου Καναδό-Κεμπεκιώτη-Μοντρεαλίτη ελληνικής καταγωγής. [...] Είμαι περήφανος που έχω ελληνική καταγωγή; Βεβαίως.» (σελ.33)
H	«Η πατρίδα μου είναι ο Καναδάς, αλλά <u>είμαι</u> ελληνικής καταγωγής. Αλλά με ενδιαφέρει τι γίνεται στη χώρα της ελληνικής μου καταγωγής...» (σελ.24)
M	«Σήμερα, είμαι Καναδός.. Επειδή έχω ζήσει περίπου 26 χρόνια στον Καναδά. Κι έτσι είμαι Καναδός ελληνικής καταγωγής. [...] Δεν είμαι Έλληνας στον ίδιο βαθμό που είμαι Καναδός. Νομίζω πως είμαι πιο πολύ Καναδός τώρα. But I think I'm every bit as Greek... Βασικά σαν κάποιον που ζει στην Ελλάδα, μείον το γεγονός ότι έχω μεγαλώσει κάπου αλλού. [...] Αλλά για τώρα, είμαι Καναδός αλλά έχω ελληνική καταγωγή. Και η ελληνική μου κληρονομιά είναι πάρα πολύ δυνατή.» (σελ.41-42)

Κανένα από τα υποκείμενα δεν δήλωσε ότι είναι μόνο Έλληνας ή μόνο Καναδός. Όλα θεωρούν ότι έχουν πάνω από μια εθνικότητα που τους προσδιορίζει. «Γιατί όπως και να το κοιτάξεις, δεν είμαστε Γάλλοι Κεμπεκιώτες. Δεν είμαστε Αγγλοσάξονες. Δεν είμαστε Εβραίοι. Δεν είμαστε Ιταλοί. Δεν είμαστε, δεν είμαστε... Είμαστε Έλληνες.» (O, σελ.83) Τρία νεότερα υποκείμενα ανέφεραν συγκεκριμένα πως όταν ερωτώνται να περιγράψουν την εθνοτική τους, δηλώνουν πρώτα ότι είναι Έλληνες και μετά διευκρινίζουν ότι είναι γεννημένοι στον Καναδά και έχουν ελληνική καταγωγή. Σύμφωνα με το υποκείμενο Y (σελ.38-39), «I think even now, when someone asks me, 'What are you?' I say, 'Greek.' You know, when you travel abroad, 'What are you?' I said I'm Canadian a few times and they go, 'You're not Canadian. You don't look Canadian.' I say 'You're right. I'm from Greek descent. My parents are Greek and then, we're born in Canada.'»

Επίσης, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τέσσερα υποκείμενα περιγράψανε συγκριτικά τον βαθμό ελληνικότητάς τους. Δυο είπαν ότι ως Καναδοί, είναι «very Greek». Όπως δήλωσε ένα από αυτά, «Είμαι πολύ Έλληνας. Όλοι οι συνάδελφοι μου μού λένε, 'Ο, είσαι πολύ Έλληνας!' Και εγώ λέω, 'Τι άλλο να είμαι;» (F, σελ.84) Τα άλλα δυο είπαν πως συγκριτικά, οι Έλληνες του εξωτερικού είναι πιο συνειδητοποιημένοι ως προς την αξία της Ελλάδας, το ελληνικό αίσθημα και την ελληνική περηφάνεια, και πως οι ίδιοι νιώθουν «πιο Έλληνες» από τους Έλληνες της Ελλάδας. Και αυτό, όπως εξήγησαν, επειδή ζουν σε μια μη-ελληνική χώρα, μακριά από την Ελλάδα. Σύμφωνα με το υποκείμενο Α (σελ.26-27,40),

*Θεέ μου, υπάρχει τόση ιστορία, τόση ομορφιά σ' αυτή τη χώρα. Και βρήκα πως μέχρι και οι Έλληνες της Ελλάδας δεν εκτιμούν την Ελλάδα τόσο όσο την εκτιμούμε εμείς εδώ. Επειδή δεν έχουμε την Ελλάδα εδώ. Και βρήκα ότι όταν πήγα στην Ελλάδα ... ένιωθα ότι την εκτιμούσα περισσότερο από τους Έλληνες εκεί. Δεν ξέρουν τι έχουν! Ενώ εμείς που ερχόμαστε από το εξωτερικό και βλέπουμε τι... Το βλέπουμε, λέμε... Θεέ μου, δεν έχετε ιδέα του τι έχετε! Είναι κρίμας! Να μη ξέρουν να χορεύουν! Εμείς στο εξωτερικό να ξέρουμε τόσους χορούς, και να πηγαίνεις στην Ελλάδα και να μην ξέρουν να χορεύουν! Το βρήκα πολύ... πολύ παράξενο που εμείς κρατάμε την κουλτούρα. Και πάμε στην Ελλάδα και δεν τα κρατάνε. ...Με στεναχωρεί! Νιώθω ότι εμείς είμαστε πιο Έλληνες από εσάς εκεί στην Ελλάδα. Έτσι αισθάνθηκα εγώ. ...Είμαστε πιο περήφανοι. [...] When you're in a Greek environment everyone feels Greek. When you're in a non-Greek environment, you stick out and you feel more Greek because you want to... You want to show your greekness and you want to... let the other people know also.*

## 1.2 Περιγραφή και εξωτερίκευση στοιχείων ελληνικότητας

Στη δεύτερη κατηγορία εξετάστηκε η παρουσία στοιχείων ελληνικότητας στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα των υποκειμένων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε η παρουσία πολλών συγχρονικών και διαπιστώσιμων στοιχείων ελληνικότητας, αλλά και κάποιων πιο διαχρονικών και συμβολικών.

Σχετικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας όλα τα υποκείμενα, σε διάφορους βαθμούς, έχουν ακόμα επαφή με αυτή. Ωστόσο, η φθορά που έχει υποστεί με την πάροδο του χρόνου (εξαιτίας της μεγαλύτερης χρήσης των γλωσσών της ντόπιας κοινωνίας) ήταν ήδη εμφανής κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Καθώς τα υποκείμενα είχαν την επιλογή να γίνει η συνέντευξη σε όποια γλώσσα ή συνδυασμό γλωσσών προτιμούσαν, τρία μόνο χρησιμοποίησαν τα ελληνικά σε υψηλά ποσοστά (περίπου 50% του συνολικού χρόνου ομιλίας), οκτώ (το 66.7%) χρησιμοποίησαν λίγα έως και ελάχιστα ελληνικά αναμειγμένα κυρίως με αγγλικά και ελάχιστες εκφράσεις στα γαλλικά και ένα χρησιμοποίησε εξολοκλήρου τα αγγλικά. Έχει σημασία να αναφερθεί ότι οι τέσσερις παλαιότεροι απόφοιτοι του Σωκράτη (άτομα που αποφοίτησαν πριν το 1965) ήταν από τα άτομα που χρησιμοποίησαν ελάχιστες ελληνικές εκφράσεις (τρία υποκείμενα) ή καθόλου (ένα υποκείμενο). Αντιθέτως, από τα τρία υποκείμενα που χρησιμοποίησαν υψηλά ποσοστά της ελληνικής, τα δύο ήταν οι πιο πρόσφατοι απόφοιτοι του Σωκράτη (απόφοιτοι του 1991). Το τρίτο παρουσίασε υψηλή συμμετοχή στους διάφορους τομείς της ελληνικής παροικίας. Γενικότερα, η πλειοψηφία των υποκειμένων είχαν

την τάση να μετακινούνται μεταξύ δύο ή και τριών γλωσσικών κωδικών σχεδόν ασυνείδητα, θα έλεγε κανείς. Το γεγονός αυτό φαίνεται ξεκάθαρα στο παρακάτω παράδειγμα,

*...I find the Κοινότητα... Like the different εκδηλώσεις, the different events... It brings Greeks together. Γιατί ξεχνιόμαστε μερικές φορές. Ο καθένας έχει την δικιά του ζωή and... Κάνουμε ένα.. έτσι θέατρο and μαζεύονται όλοι οι Έλληνες and it's nice to see that. Ναι, και βλέπεις παιδιά και ανθρώπους που δεν έχεις δει τόσα χρόνια. Βλέπεις παιδιά που πήγες στο σχολείο, μέσ' το Σωκράτης και δεν τα έχεις δει τόσα χρόνια και θα τα δεις στην παρέλαση, let's say. And you're like, "Oh my God! It's been such a long time! What's new with you?" And I find μας φέρνει... πιο κοντά. And that's very important γιατί... ξεχνιόμαστε μερικές φορές with our everyday life. And εε... we need the Κοινότητα for that. (A, σελ.10)*

Στην ερώτηση «Ποια είναι η κύρια γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι σας;», οι δηλώσεις των υποκειμένων είχαν ως εξής: τέσσερις μόνο την ελληνική, τρεις την ελληνική και την αγγλική, πέντε μόνο την αγγλική. Τα τέσσερα που δήλωσαν μόνο την ελληνική είναι όλα ανύπαντρα και ζουν με τους γονείς τους. Επιπλέον, από τα επτά υποκείμενα που είναι οικογενειάρχες, δύο χρησιμοποιούν τα ελληνικά και τα αγγλικά ως κύριο μέσω επικοινωνίας στο σπίτι και πέντε μόνο τα αγγλικά.

Στον συνδυασμό της παραπάνω ερώτησης με την ερώτηση, «Ποιες άλλες γλώσσες χρησιμοποιούνται από τα μέλη της οικογένειάς σας;», όλα τα υποκείμενα ανέφεραν τα ελληνικά και τα αγγλικά, πέντε επιπλέον και τα γαλλικά (τρεις γλώσσες), και ένα επιπλέον τα γαλλικά και τα ισπανικά (τέσσερις γλώσσες επικοινωνίας εντός της οικογένειας).

Όταν τα υποκείμενα ερωτήθηκαν να πουν ποια γλώσσα χρησιμοποιούν σήμερα με μεγαλύτερη άνεση, επτά ανέφεραν τα αγγλικά, ένα τα γαλλικά, ένα τα ελληνικά και τα αγγλικά, και τρία ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν με την ίδια άνεση και τις τρεις γλώσσες: ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά.

Επίσης, όταν ζητήθηκε από τα υποκείμενα να εκτιμήσουν το επίπεδο τους στη γνώση της ελληνικής γλώσσας, επτά δήλωσαν ότι την χρησιμοποιούν με ευχέρεια (μιλούν, γράφουν και διαβάζουν χωρίς δυσκολία), ενώ πέντε δήλωσαν ότι την χρησιμοποιούν με μερική ευχέρεια (μιλούν και διαβάζουν, αλλά δυσκολεύονται στην γραφή). Για παράδειγμα, ένα από τα υποκείμενα που δήλωσε μερική ευχέρεια είπε, «*Now if you ask me to write my name, I don't remember it.*» (G, σελ.50)

Από τα έξι υποκείμενα-γονείς, αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, ένα χρησιμοποιεί μόνο αυτή τη γλώσσα με τα παιδιά του, τέσσερις γονείς την χρησιμοποιούν αρκετά με τα παιδιά τους, ενώ ένα δεν την χρησιμοποιεί καθόλου με τα παιδιά του.

Επίσης, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όλα τα υποκείμενα ανεξαιρέτως είχαν τη τάση, όταν μίλαγαν αγγλικά, να χρησιμοποιούν συγκεκριμένους ελληνικούς όρους, χαρακτηριστικούς της ελληνικής κουλτούρας. Όπως για παράδειγμα,

1) «*Yeah, δόξα τω Θεώ, like my mom would say.*» (M, σελ.38)

- 2) «*Actually friends that I have to this day, and one of which I introduced him to his wife and I'm their κουμπάρο. And I στεφάνωσα and I also baptized their daughter.*» (F, σελ.43)
- 3) «*I don't feel that Greece is my country. Like my πατρίδα. It's not my πατρίδα.*» (S, σελ.62)
- 4) «*...my friends that I met there, τους στεφάνωσα, I'm baptizing their kid now. They, στεφανώσανε another couple that was made there.*» (Y, σελ.54)

Σχετικά με τη σχέση τους με την Ελλάδα, όλα τα υποκείμενα ανεξαιρέτως την είχαν επισκεφτεί. Έντεκα προσδιόρισαν τη συχνότητα των επισκέψεων τους:

- τρία πηγαίνουν συχνά
- τρία την έχουν επισκεφτεί πάνω από δέκα φορές
- τέσσερα έχουν πάει μεταξύ τρεις και έξι φορές
- ένα έχει πάει μόνο μια φορά.

Επίσης, από τα οκτώ υποκείμενα που είχαν σύντροφο,

- πέντε ήταν με Έλληνες
- δύο ήταν με άτομα ξένης καταγωγής
- ένα δεν προσδιόρισε την εθνικότητα του.

Πέντε υποκείμενα μίλησαν με υπερηφάνεια για διάφορα στοιχεία της ιστορίας των οικογενειών τους. Ένα είπε, «*My dad's family can be counted amongst the first wave of μετανάστες. Μιλάμε το 1900.*» (O, σελ.4) Τρία υποκείμενα ήταν πολύ καλά πληροφορημένα και μίλησαν εκτεταμένα για διάφορα εθνικά, ιστορικά και λογοτεχνικά θέματα της Ελλάδας, όπως για το Κυπριακό, την Μ. Ασία, τα έπη του Ομήρου, την τουρκοκρατία, τα έργα του Καζαντζάκη και το θέμα της ονομασίας των Σκοπίων. Επίσης, πολλά υποκείμενα ήταν ενημερωμένα για τα επιτεύγματα και άλλα θέματα που αφορούν τους Έλληνες στις διάφορες χώρες της διασποράς. Για παράδειγμα, ένα υποκείμενο ανέφερε, «*Η Ελλάδα είναι μια μικρή χώρα. Τι είναι; Ούτε δέκα εκατομμύρια άνθρωποι. Νομίζω δέκα εκατομμύρια άνθρωποι. Πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον πέντε εκατομμύρια.. έζω. Και αυτό που γίνεται στην Αυστραλία είναι.. Έχω ένα πολύ ενδιαφέρον βιβλίο που συγκρίνει την ελληνική μετανάστευση στην Αυστραλία και την ελληνική μετανάστευση εδώ.*» (N, σελ.75-76)

Σήμερα, τα υποκείμενα εξακολουθούν να ασχολούνται με θέματα που αφορούν την ελληνική πολιτιστική τους κληρονομιά και τη σύγχρονη Ελλάδα. Όλα τα υποκείμενα ανεξαιρέτως ανέφεραν ότι ασχολούνται με ένα ή περισσότερα από τα εξής: διαβάζουν ελληνικά βιβλία ή βιβλία που αφορούν ελληνικά θέματα, ασχολούνται με τον παραδοσιακό χορό, το ελληνικό θέατρο και την ελληνική μουσική, παρακολουθούν τις ειδήσεις της Ελλάδας και διαβάζουν τις εφημερίδες της μέσω διαδικτύου, ψυχαγωγούνται παρακολουθώντας ελληνικές εκπομπές που μεταδίδονται δορυφορικά από την ελληνική τηλεόραση, συμμετέχουν



στα ήθη και έθιμα και σε πολιτιστικές εκδηλώσεις της ελληνικής παροικίας (π.χ. παρέλαση 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, πανηγύρι δεκαπενταύγουστου), επισκέπτονται την Ελλάδα και παραμένουν ενημερωμένοι για την ελληνική επικαιρότητα. Ένα υποκείμενο είπε,

*Every year I went to Greece. And I was able to improve my Greek. I was able to practice it. I never missed a year. I maintained the level. I have cousins in Greece. And of course I kept up with my reading too. Reading newspapers. That's very-very good exercise. You know my Greek.. Certain- You know, at the beginning I found that certain Greek terms that were used by adults were missing from my vocabulary. But it evolved. I picked them up.* (H, σελ.20)

Πολλά υποκείμενα αναφέρθηκαν επίσης με ενθουσιασμό στα πιο πρόσφατα γεγονότα που έζησε η Ελλάδα και όλος ο ελληνισμός, τη νίκη της εθνικής ομάδας της Ελλάδας στο ποδόσφαιρο (EURO 2004) και τους Ολυμπιακούς αγώνες «ΑΘΗΝΑ 2004». Επιπλέον, μερικά υποκείμενα δουλεύουν ή προσφέρουν εθελοντική δουλειά στην ΕΚΜ. Ένα υποκείμενο ασχολείται ενεργά με τη μετάδοση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού (μουσική, θέατρο, παράδοση, γλώσσα) στις νέες γενιές ελληνοπούλων. Επίσης, αρκετά υποκείμενα, μέσω των περιγραφών τους, φαίνεται πως έχουν μια πραγματική εικόνα της σύγχρονης Ελλάδας. Ανέφερε, για παράδειγμα, το υποκείμενο Κ (σελ.30), «*Well, tomorrow if somebody offered me a 6-figured job, I'd go there tomorrow. I love Greece. I think it's the most wonderful place in the world. Unfortunately, I also realize that you have to be very economically inclined to enjoy the pleasures of Greece. The way I enjoy them here you know, also.*»

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, παρατηρήθηκε ότι όταν τα υποκείμενα μίλαγαν για την ελληνική τους ταυτότητα, είχαν την τάση να δείχνουν στην ερευνήτρια «ελληνικά αντικείμενα» ή να την πληροφορούν για την κατοχή τέτοιων από μέρους τους (π.χ. ελληνική σημαία, παραδοσιακή στολή). Ένα υποκείμενο είπε, «*Ξέρεις, είμαι περήφανος που είμαι Έλληνας. Η μικρή μου σημαϊούλα που μου έδωσε η κόρη μου δεν είναι εδώ... [κοιτάζει γύρω του, σαν να την ψάχνει]*» (Κ, σελ.24) Ένα άλλο, δείχνοντας στην ερευνήτρια δυο μεγάλες ελληνικές σημαίες που βρίσκονται στην τραπεζαρία του σπιτιού, δήλωσε, «*Αυτές είναι από την παρέλαση του καλοκαιριού*<sup>54</sup>. *Δεν τις πήραμε από εκεί τις ελληνικές σημαίες από τότε που νικήσαμε το EURO. Τις έχουμε έτοιμες, σε περίπτωση ανάγκης. Ξέρεις, μη τυχόν και νικήσουμε κάτι ..χαχα.. να είμαστε έτοιμοι να παρελάσουμε!*» (Υ, σελ.19-20) Στο παρακάτω απόσπασμα ο απόφοιτος του 1938 μιλάει στην ερευνήτρια για την φουστανέλα του από το σχολείο Σωκράτης.

N: *I'm a Greek-Canadian. But I've never lost the Greek uh.. You know, that Greek feeling. I mean I still have a foustanela! [προφέρει την λέξη με αγγλική προφορά] We all had to have foustanelas. You had to.. Our parents, I don't know where the hell they got them, but I still have it in a box. You know!*  
Theo.: *A φουστανέλα from back then!*

<sup>54</sup> Αναφέρεται στην παρέλαση που έγινε στο Μόντρεαλ μετά την νίκη της εθνικής ποδοσφαιρικής ομάδας της Ελλάδας στο «EURO 2004».

N: *From back then. You know!*  
 Theo.: *That's incredible.*  
 N: *You know, but it gave us that uh.. that uh.. you know, sense. You know, I didn't go to Greece till much-later. (N, σελ.50-51)*

Επίσης, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αρκετά υποκείμενα περιέγραψαν τι είναι αυτό που κάνει κάποιον «Έλληνα». Σύμφωνα με ορισμένα, η ελληνικότητα είναι κάτι που έχει κάποιος και δεν μπορεί να εξηγήσει ακριβώς από πού προέρχεται και τι είναι γιατί είναι σαν «δεύτερη του φύση». Όπως φαίνεται παρακάτω,

1- A: *...Να κρατήσουμε αυτό το ελληνικό. Ήταν πολύ σημαντικό για τους γονείς μου. Φύγανε από την Ελλάδα και ένιωθαν πως αν δεν μας το δώσουν αυτό... θα χαθεί. [...]*  
 Theo.: *...Δηλαδή, να χαθεί ποιο; Τι;*  
 A: *Το ελλην... Το ελληνικό... Το... (A, σελ.5)*

2- *Ο Έλληνας δεν ζυγίζεται [από το] αν μιλάει ελληνικά ή όχι. [...] Και εκεί είναι το μεγάλο κόλλημα και πολλοί έχουν τη μεγάλη διαφωνία στη... γλώσσα. Ότι άμα μιλάς ελληνικά, είσαι Έλληνας. Άμα δε μιλάς, δεν είσαι, και χρειάζεται το στοιχείο αυτό. Ναι, βοηθάει το στοιχείο αυτό. Αλλά, όταν πιστεύεις μέσα σου στα ιδανικά του ελληνοισμού.. Όταν αγαπάς την ιστορία, σ' αρέσουν οι χοροί, σ' αρέσουν τα τραγούδια.. Άμα δε μιλάς την γλώσσα, αυτή θα έρθει σιγά-σιγά, δια μέσου από αυτή την αγάπη. [...] Μη ξεχνάς έχουμε αναμειχθεί με άλλες κουλτούρες. Γι'αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι μείνανε Έλληνες. Αν η φλόγα δεν είναι εκεί, δεν είσαι Έλληνας. Δεν μπορείς να είσαι Έλληνας. [...] Σε όλους που έχω μιλήσει και έχω γνωρίσει, τους ρωτάς αυτή την ερώτηση, "Τι είναι Έλληνας;" Αυτοί που ήξεραν πραγματικά την απάντηση, τι είναι ο Έλληνας πραγματικά, όλοι ξέρουν ότι είναι εδώ μέσα. Στην καρδιά. Δεν μπορείς να το εξηγήσεις. Δεν μπορείς να το εξηγήσεις γιατί είναι.. είναι μέσα.. είναι... Είναι δεύτερη σου φύση. Μπορώ να γυρίσω και να σου πω, «Είμαι Έλληνας. Αγαπάω τον ελληνικό χορό, αγαπάω τα ελληνικά τραγούδια, αγαπάω την ελληνική ιστορία, αγαπάω-αγαπάω.. Ίσως να είναι συνδυασμός όλων αυτών. Συν η ανατροφή. Και η επίγνωση ότι οι γονείς σου είναι Έλληνες. Ίσως να είναι αυτό. (O, σελ.31-32, 87-88)*

Σύμφωνα με το υποκείμενο F (σελ.26-28), η ελληνικότητα δεν περιορίζεται στα εθνικά χωρικά σύνορα της Ελλάδας.

*Ξέρεις, η απόλυτη καταστροφή που γινόταν γύρω τους και κάποιες από τις εμπειρίες τους.. Όπως οι Ιταλοί στρατιώτες που έρχονταν... [...] Η μητέρα μου δεν επιθυμεί να επιστρέψει για να ζήσει στην Ελλάδα. Ούτε ο πατέρας μου έχει αυτή την επιθυμία. [...] Αλλά οι αναμνήσεις τους.. Θέλω να πω they always instilled that pride of being Greek. Ακόμα...Ακόμα...*

Ούτε έχει να κάνει με το αν ο ένας από τους δυο γονείς δεν είναι Έλληνας ή αν κάποιος έχει επιλέξει σύντροφο ξένης καταγωγής.

*The funny thing, a lot of the pupils in Greek school... Like my κουμπάρο A.P., his mother was Finnish. He was Greek. The other, the "M. boys", their mother was Finnish. But they all identified with the Greek. So much that their Finnish mothers learned Greek and they were leaders in the Greek Hellenic Ladies' uh... [...] All these people now, I know them today, they're Greeks. ...But even me for instance, I married N. We've been married for 44 years. She's Protestant. But we got married in a Greek church and my son was baptized in the Greek church. And... Listen... there are still many of us from my generation who are around who are... feeling the same way. It hasn't changed. (N, σελ.55-57)*

Για το υποκείμενο D (σελ.33) ωστόσο, παίζει ρόλο ο τόπος όπου γεννιέται και μεγαλώνει κανείς, «...Yes, your origin is there, your parents are of Greek origin. But your home... You were raised in another country. Definitely you would not be the same person as you are now, if you were raised and born in Greece. That's what I see as a Greek-Greek.»

### 1.3 Διαχείριση διπολιτισμικής κληρονομιάς / ταυτότητας

Στην τρίτη κατηγορία εξετάστηκαν οι τρόποι με τους οποίους τα υποκείμενα συνδυάζουν, βιώνουν και προβάλλουν τις δυο πλευρές της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψε ότι το κάθε υποκείμενο βιώνει καθημερινά και συνδυάζει με το δικό του ξεχωριστό τρόπο τις πολλαπλές πτυχές της ταυτότητάς του. Τα κύρια στοιχεία που προβάλλουν μέσα από τις δηλώσεις τους είναι ότι,

- και οι δυο πτυχές συνυπάρχουν ταυτόχρονα
- η μια πτυχή δεν αφαιρεί κάτι από την άλλη, μάλλον προσθέτει στην άλλη
- τα υποκείμενα νιώθουν πολιτισμικά πιο πλούσια λόγω της συνύπαρξης αυτής

Συνεπώς, τα υποκείμενα έχουν υιοθετήσει διαπολιτισμικές ταυτότητες (transcultural identities), οι οποίες συνδυάζουν τους δυο πολιτισμικούς τους «κόσμους». Καθώς οι ταυτοτικές περιγραφές τους ποικίλουν, εμφανίζονται ενδεικτικά μερικά παραδείγματα στον πίνακα 7.

Πίνακας 7: Περιγραφή των πολλαπλών πτυχών της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των υποκειμένων

Υποκείμενο	Περιγραφή
F	« <i>I have never felt anything but being of Greek origin. I do not hide the fact that I am. [...] I think it's what makes me unique. [...] I've never felt less because of that. I have felt more because of that. I think it adds to me. It doesn't subtract from me.</i> » (σελ.84)
H	« <i>My country is Canada, but I am of Greek origin. [...] And it takes nothing from me.. from the fact that I'm Canadian. [...] And I know also that my Greek heritage and my Greek culture make me a richer Canadian.</i> » (σελ.24)
K	« <i>...When I started my professional life at the age of 22, that's when the balance came in. That you know, I realized my Canadian heritage, I realized my Greek heritage. And there's no- It coexisted very well.</i> » (σελ.29)
S	« <i>I would say I'm Greek-Canadian. I'm very proud to be Canadian. I'm proud to wear the Canadian flag when I travel. And at the same time, I also highly place the Greek in me. My parents are Greek. They came from Greece. I was born in Canada. Half of me is Greek. I don't feel that Greece is my country. Like my πατρίδα. It's not my πατρίδα. I have love for it. I got the goose bumps at the Olympics. I get extremely upset when people make fun of it. I will defend it. You can't mock it. I can mock it but you can't. But I can't say that.. My country is <u>Canada</u>. I associate with Greece and I'm Greek in the sense that part of me, my culture, my heritage, my ancestors.. But when I go to vote, I vote for Canada. Like I'll be more concerned about the Canadian politics and who's running our country. I'm up-to-date with the Greek news, and who's running the country there, and what's happening, and the scandals, and what have you, but...</i> » (σελ.62-63)

Παρά την συνύπαρξη των δυο πτυχών της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας, πολλά υποκείμενα αναφέρθηκαν στο θέμα της αίσθησης του «ανήκειν». Αρκετά νιώθουν πως, κατά κάποιο τρόπο, λόγω της διπολιτισμικής φύσης της ταυτότητας τους, δεν μπορούν να ανήκουν

εξολοκλήρου ούτε στον Καναδά αλλά ούτε στην Ελλάδα. Η αντίληψη αυτή εμφανίζεται κυρίως στα υποκείμενα που έχουν άμεση επαφή με την Ελλάδα. Όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα,

1)Y: *We don't really have a home. Ha.. That's the problem with us I think.*

Theo.: *It's odd, yeah.*

Y: *We have two, but at the same time we kind of don't have any.*

Theo.: *Yeah..*

Y: *Yeah.*

Theo.: *I'm sure you're not the only one that feels like that.*

Y: *No, I think most people do. I think most Greek-Canadians do.*

Theo.: *Greek-Canadians. Yeah..*

Y: *Maybe not our parents but.. We're kind of in the middle. Like we're kind of.. I don't think we ever will really feel in our lifetime that we belong to one or the other. Exclusively. (σελ.67-68)*

2)K: *When I go to Greece, when I take the plane and I land at Athens airport, that feeling of, "I'm home" is there. That's where I feel at home. I don't feel like I'm here at home. Here I feel is.. there's a surreality of transience, that I'm here and oh.. this is where I have to live.. But that's where I feel like I am at home.*

Theo.: *That comes from where?*

K: *I don't know. It's just in here. It's in my heart. It's hard to explain. ..Maybe it's because I enjoyed Greece as a kid so much. We'd go for two-three months.. Maybe it's that. Maybe it's because my brother lives in Greece. He's been living there for years. And even he- It's funny cause he came here the other day, ...and he goes, "You know what? When I come here, I feel like I am at home." I go, "Isn't it funny, it's when I go to Greece that I feel like I am at home." I am so comfortable there.. (σελ.30-31)*

Επίσης, ένα μέλος του δείγματος εξέφρασε το παράπονο του σχετικά με την αντίληψη που έχουν οι «ελλαδίτες» Έλληνες για τους Έλληνες της διασποράς, ότι δεν είναι «πραγματικοί Έλληνες». Συγκεκριμένα είπε,

G: *...Greek people, they use to call me "αμερικανάκι". And they never believed that I was Greek. ...And I never got accepted as being Greek.*

Theo.: *Although you must have felt..*

G: *Yeah. More Greek than they did. And it's.. terrible. But you never really.. fit in. Like fit in Greece or fit in here.[...] You're always a Greek. Anywhere you are. (σελ.20-21)*

Σύμφωνα με τις αναφορές των υποκειμένων, η εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα δεν παρέμεινε απaráλλαχτη με την πάροδο του χρόνου. Από τα επτά που μίλησαν για την ταυτότητά τους όταν ήταν στο δημοτικό, τα πέντε που ζούσαν σε «ελληνικές γειτονιές» ένιωθαν «Έλληνες» χωρίς να τους έχει περάσει από το μυαλό ότι θα μπορούσαν να ήταν (και) κάτι άλλο. Όπως δήλωσε το υποκείμενο S (σελ.5), «*We were Greek. We were proud of it. We spoke it at home. ...Growing up I didn't know anything else. Because we grew up in a Greek neighbourhood. So the people that we associated with were Greeks. [...] And then, later on, I realized that, ok, we're Canadian and then we're Greek. Or vice versa.*» Τα δύο που ζούσαν σε πολυεθνικές γειτονιές, για να μπορέσουν να ενταχθούν, δεν έδειχναν την ελληνική τους πλευρά. Όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα,

- K: ...when I was a little boy, I grew up in the East End. So I didn't want to be Greek. I didn't want to be Ioannis. I wanted to be.. John. .Because there was 95% French-Canadians. They had no idea. Half of them did not know what Greece was! Δεν ήξεραν «η Ελλάδα».. «Είναι Έλληνας. Τι είναι αυτό;»
- Theo.: Κι έτσι πως ένιωθες τότε, μεγαλώνοντας;
- K: Like an outcast! Χαχα! It was so obvious you wanted to integrate! So you hid that as much as you could. (σελ.25-26)

Από το γυμνάσιο και μετά, όλα τα υποκείμενα εξακολούθησαν να ταυτίζονται με την ελληνική πλευρά της ταυτότητάς τους, περνώντας ωστόσο από διάφορα στάδια. Δυο συνέχισαν να νιώθουν πρωτίστως μόνο Έλληνες. Δύο πέρασαν μια φάση προς το τέλος της εφηβείας τους όπου αφοσιώθηκαν εντατικά στον καναδικό περίγυρό τους, παραμελώντας την ελληνική πλευρά της ταυτότητάς τους, για να επαναφέρουν μια ισορροπία μεταξύ των δυο πτυχών ως νέοι ενήλικες. Έτσι, σύμφωνα με το υποκείμενο Η,

*After you leave from Socrates and you're still young, you know, you want to conform to the other environment. So you're not really convinced that.. you want to be Greek. Είσαι κάπως.. You want to fit in with the other kids. [...] Later on though, when you grow up, then it comes out. And it comes out more because you realize how rich the Greek culture is and then you're proud to say, "Yes, I'm of Greek origin." Right now as an adult, I have no problem whatsoever. [...] Only when I was young. After I left Socrates and I was trying to adjust to another milieu... During that time, I downplayed the fact that I was of Greek origin. And that was done probably because I was trying to adjust to the realities. To the new environment. But after I adjusted to that environment and then I matured and I was also in contact-like I said, I would visit Greece, I was in contact- then I had no problems at all.. establishing my identity. And I was glad that I was of Greek origin. (σελ.24-26)*

Επίσης, σύμφωνα με το υποκείμενο D,

*...when I was a teenager and in my early 20s. I wanted to know nothing about Greece. I couldn't care less about the language. ...Because that's how it was I guess. Afterwards I went to [College]. I was into the regular teenage- early 20s lifestyle where a lot of your friends are not of Greek origin. ...You were focusing on your Quebec lifestyle, your high school, college lifestyle and you didn't have time for the cultural aspect. You could care less about parading on the 25<sup>th</sup> of March back then. (σελ.34-35)*

Τα περισσότερα υποκείμενα ωστόσο πέρασαν ένα στάδιο όπου χρειάστηκε να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους για να εντάξουν σε αυτή και την καναδική πτυχή. Όπως περιέγραψε το υποκείμενο Μ (σελ.33-35) στο παρακάτω απόσπασμα,

- M: Αυτό αλλάζει λιγάκι. Γιατί θέλεις δεν θέλεις, you realize that you're living in Quebec. You're living in Canada. And we are a minority. So, "Ok, I'm Greek. But, I'm also part of this bigger society which is Quebec. Which is Canada." That's when I started saying, "I'm Greek-Canadian." I wasn't just Greek. I was Greek-Canadian.
- Theo.: And how did that feel?
- M: That felt.. almost liberating.. Scary at the same time, because now you have two adjectives, I'm Greek and I'm Canadian. Well, can I be both? Do I have to pick one? You're not sure. So I left it at that. It was something that me and my friends would discuss a lot. And.. we could never reach an agreement. So we were just Greek-Canadian. You know?
- Theo.: The discussion was what? Whether you should choose one or the other? Or..
- M: Exactly. What do we choose? Do we want to be Greek? Do we want to be Canadian? What is it? Cause.. όσο να' ναι, you.. kind of feel that you need to pick one over the other. ..Cause.. being two things.. is kind of.. difficult to reconcile. Especially at an age where you're not fully developed, you want to belong somewhere. You're not sure what's going on. Do I jump in here? Do I jump in there? You know?

Ακολούθως, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα υποκείμενα διακρίνονταν από διάφορα στοιχεία πολυπολιτισμικότητας. Μετά το δεύτερο μεταναστευτικό κύμα Ελλήνων μεταναστών (1950-1970), καθώς μεγαλώνει και εξελίσσεται η ελληνική παροικία του Μόντρεαλ και καθώς ο Καναδάς βαδίζει όλο και περισσότερο προς μια πολιτική πολυπολιτισμικότητας, αυξάνονται οι ευκαιρίες και η άνεση που έχουν τα υποκείμενα να δείξουν την ελληνική τους ταυτότητα στην ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, τα νεότερα υποκείμενα (απόφοιτοι της δεκαετίας του '80 και μετά) δήλωσαν πως μεγαλώνοντας, ένιωθαν άνετα να εκφράσουν προς τα έξω την ελληνικότητά τους. Σύμφωνα με το υποκείμενο S (σελ.45), «*..when the Film Festival was in town, I'd always look for the Greek movies. And... there were a lot of Greek students [in College]. So we'd hang around together. And those who had cars would blast the Greek music. We started going out late in our teens. We would attend "Bouzouki Nights" as they were coming out.*» Σύμφωνα με ένα άλλο, «*Μέχρι και στο γυμνάσιο που πήγα μετά, στο γαλλικό, ό,τι projects είχαμε να κάνουμε, τα κάναμε στην Ελλάδα. Πάνω στην Ελλάδα. Για να δείξουμε και στα άλλα παιδιά την ιστορία μας!*» (A, σελ.24) Επίσης, το υποκείμενο M (σελ.37) δήλωσε, «*As far as showing our greekness, we were very proud of being Greek and we kept that. Και... I don't know why, but ποτέ δεν υπήρξε... We were never ashamed of it. We never felt, "Let's hide it cause we're different from everyone else.*»

Αντιθέτως, οι παλαιότερες γενιές (απόφοιτοι της δεκαετίας του '70) θυμόντουσαν διαφορετικές εμπειρίες. Σύμφωνα με το υποκείμενο K (σελ.56),

*Did I go to my parents' constant «Έλα, πάμε στο χορό [του συλλόγου]. Πάμε σ' αυτό...» Δεν ήθελα επειδή ήταν οι γονείς μου εκεί! Προφανώς! [...] Δεν υπήρχε αυτό το- Τώρα υπάρχουν πολύ περισσότερα. Είναι.. τα «Bouzouki Nights» και αυτό και εκείνο και το άλλο. Τότε, ήταν ας πούμε, «E! Είσαι Έλληνας. Wow!» Καταλαβαίνεις τι θέλω να πω;*

Ενώ σύμφωνα με το υποκείμενο G (απόφοιτος της δεκαετίας του '50), «*People in those days, in the fifties, it was very much like the U.S. You had to blend in. You had to melt into it. There was no such thing as "multiculturalism". Now it's acceptable. Then it wasn't acceptable.*» (σελ.21)

Τα μέλη του δείγματος ανέφεραν ότι σήμερα είναι περήφανοι για την ελληνική τους καταγωγή και για το γεγονός ότι γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, καθώς και ότι η ελληνική τους κληρονομιά έχει μεγάλη σημασία για αυτούς. Όπως δήλωσαν δύο άτομα,

- 1) *Obviously us Greeks, we do think we're a bit different. Βρίσκω πως οι Έλληνες, νομίζουν ότι είναι special. Όχι σε πιο ψηλό επίπεδο! Επειδή έχουμε... Υπάρχει τόση πολλή ιστορία.. Και ήμασταν συνέχεια στις ειδήσεις το καλοκαίρι. Το Euro Cup και η φλόγα και οι Ολυμπιακοί. Νιώθω ότι.. είμαστε special. Δεν ξέρω, έτσι νιώθω. Είμαστε λίγο πιο special από τους άλλους. Ίσως δε θα 'πρεπε να το λέω αυτό. Αλλά έτσι νιώθω μερικές φορές. Είμαστε τυχεροί! Όχι special! Είμαστε λίγο πιο τυχεροί. Τυχεροί που είμαστε Έλληνες. Έχουμε μια τέτοια πατρίδα με τόση ιστορία και ομορφιά... (A, σελ.67-68)*

- 2) Πήγα στο Βρετανικό Μουσείο. Μου ανέβασε την πίεση. Επειδή πήγα να δω τα Ελγίνεια Μάρμαρα. Θύμωνα μόνο που τα έβλεπα. Αλλά ένα πράγμα που κάνω, πάω και διαβάζω το 'Rosetta Stone'. Ήμουν με έναν άλλο συνάδελφο. Και πήγα στο 'Rosetta Stone' και μπορούσα να το διαβάσω. Και αυτό είναι φανταστικό. (G, σελ.45)

Ορισμένα μίλησαν για τους λόγους που βρίσκονται πίσω από αυτή την υπερηφάνεια.

*Ξέρεις τι; Υπάρχει μια υπερηφάνεια. Υπάρχει αυτό το αίσθημα του δοκιμασμένου λαού, μέσα από την τουρκοκρατία και όλα αυτά. Ας το παραδεχτούμε, είμαστε πάντα- Είναι αστειό γιατί μπαίνουμε σε κάτι τέτοιες συζητήσεις με τον αδελφό μου- είμαστε πάντα οι αδικημένοι. Οι μικρότεροι. Και θα σου πει για την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, «το ΟΧΙ». Και του λέω, «Για να καταλάβω. Έχεις ..πως τον λένε.. της Ελλάδας ο πρωθυπουργός τότε, να λέει 'Όχι, μην εισβάλετε στη χώρα.' Εμένα μου φαίνεται πως όλες οι χώρες το ίδιο θα έλεγαν.» Αλλά εμείς το έχουμε κάνει εθνική ημέρα. [...] Αλλά το έχουμε αυτό. Και νομίζω πως αυτό είναι το όλο θέμα. Θέλω να πω, οι Έλληνες το είδαν σαν.. Γι'αυτό και το EURO ήταν τόσο spectacular. Επειδή μια τόσο μικρή χώρα με όλη αυτή την επιρροή στον κόσμο. Και πιστεύω πως από εκεί πηγάζουν όλα. Αυτή η μικρή χώρα με όλη αυτή την επιρροή στον κόσμο. (Κ, σελ.57-58)*

Επιπλέον, αρκετά υποκείμενα έδειξαν ότι έχουν επίγνωση της ελληνικής πραγματικότητας όχι μόνο όπως αυτή εμφανίζεται εντός των εδαφικών συνόρων της Ελλάδας, αλλά και εκτός αυτών. Ως εκ τούτου, ως Ελληνο-Καναδοί δεν εξέφρασαν μόνο την υπερηφάνειά τους για όσα έχει κάνει η Ελλάδα, αλλά και για όσα έχουν πετύχει οι Έλληνες του εξωτερικού στον Καναδά και στις διάφορες χώρες του κόσμου. Για παράδειγμα, το υποκείμενο N (σελ.74-75) είπε, «Ο 'Pantazis' [προφέρει τη λέξη Παν-τέι-τζες] ήταν ιδιοκτήτης του.. Είχαν τα 'Academy Awards' στο 'Pantazious Theatre' μέχρι πρόσφατα. Ήταν Έλληνας. Λεγόταν Πανταζής. ...Αν πας στη Μασαχουσέτη σήμερα, Θεέ μου, έχουν μπει μέσα σε όλα. [...] Τους βλέπεις! Δουλεύουν. Είναι πάρα πολύ δυνατοί.» Ενώ με το υποκείμενο S ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:

*Theo.: Ως μέλος μιας τόσο πολυπολιτισμικής κοινωνίας, πως νιώθεις που είσαι Ελληνο-Καναδός; Πού τοποθετείς τον εαυτό σου μέσα σε αυτό το πολυεθνικό μωσαϊκό;*

*S: Νιώθω... Είμαι περήφανος που λέω ότι είμαι Έλληνας. Ελληνικής καταγωγής, ελληνικής εθνικότητας, Ελληνο-Καναδός. Επειδή οι Έλληνες έχουν προσφέρει πολλά. When you tell somebody you're Greek, λένε, "Oh, you guys have done this, the restaurant, the construction of your houses is always nice, you're hospitable." ...There's good things associated with the Greeks. I'm proud of that. When you hear somebody that is dating a Greek girl, you say, "Oh, she must be from a good family." You know, there's that positive sticker that follows her. [...] And I'm proud to say I'm Greek because of the image that we have portrayed. I think people view us positively. We leave a good name everywhere we go. (σελ.64-65)*

Ταυτόχρονα, όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα, τα υποκείμενα έχουν συνείδηση της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας που τους περιβάλλει, δηλαδή του γεγονότος ότι ναι μεν έχουν ελληνική καταγωγή, η ζωή όμως τους βρίσκεται στον Καναδά.

*Θεωρώ τον εαυτό μου Καναδό-Κεμπεκιώτη-Μοντρεαλίτη, ελληνικής καταγωγής. And every time I say it, people cringe. They are unhappy that I say it. But I do believe that once you're born in a country and you've been raised in a certain country, you've lived there all your life, you can't call yourself a Greek. Even if you say, "I'm a Greek at heart." [...] Greek origin, yes. Am I proud that I have the Greek origin? Of course. Am I happy that I speak the language and I'm able to communicate? Yes. [...] I think also it's insulting for the country that you live in. I mean, I live here, I work here, my taxes go here, I take advantage of what this country gives us. (D, σελ.33-34)*

Κάποια υποκείμενα αναφέρθηκαν στη μοναδικότητα της χώρας όπου ζουν και στο πόσο την εκτιμούν, στις ευκαιρίες που προσφέρει στα μέλη των «μειονοτήτων» και στις δυνατότητες που τους δίδει στο να κρατήσουν και να προβάλλουν την εθνική τους ταυτότητα και την διαφορετικότητά τους προς τα έξω. Αναφερόμενο στην πολιτισμική ανεκτικότητα του Καναδά και στις επαγγελματικές ευκαιρίες που του πρόσφερε, ένα υποκείμενο δήλωσε τα παρακάτω,

*Βλέπεις, κάποια άτομα νιώθουν ότι [το φορτίο της πολιτισμικής τους κληρονομιάς] είναι βάρος κατά κάποιο τρόπο. Αυτή είναι και η διαφορά μεταξύ του πως βλέπουμε την καναδική και την αμερικάνικη κοινωνία. Στην Αμερική είναι βάρος. Όχι πια, αυτό έχει αλλάξει. Αλλά είναι, ξέρεις, the melting pot where you cannot bring your baggage with you. Here you bring your baggage and you actually rejoice in your baggage. And you use it to make this country better. In the United States, no, you cannot use it.[...] Canada gave me those opportunities. Στην Ελλάδα δεν θα μπορούσα. ...I would have finished elementary school and high school. And maybe I would have been [one of] the rare ones.. Of all my cousins, only one went to university. One. Ok? But I mean, if they (οι γονείς) hadn't come to Canada, I would not be who I am. Would I have been a \_\_\_\_\_ in Greece? Απολύτως αδύνατον! You know, I have a cousin who's in \_\_\_\_\_ in Greece. ...And we talked about that. I mean.. had he not been the son of a \_\_\_\_\_ or the grandson of a \_\_\_\_\_.. I don't know if he would have been there. (F, σελ.16, 94-96)*

Όλα τα υποκείμενα δήλωσαν επίσης ότι σήμερα νιώθουν άνετα που αποτελούν μέρος της καναδικής κοινωνίας ως μέλη της ελληνικής εθνοτικής ομάδας, ότι δεν δυσκολεύονται να δείξουν την διαφορετικότητά τους και ότι με υπερηφάνεια προβάλλουν την ελληνική τους ταυτότητα στην ευρύτερη καναδική κοινωνία. Το υποκείμενο Κ διευκρίνισε, αναφέροντας ως παράδειγμα το όνομά του και πως μέσω αυτού, προβάλλει και διατηρεί την ξεχωριστή του ταυτότητα,

*...το όνομά μου δεν είναι John, δεν είναι Johnny. Είναι Ιωάννης. Και διορθώνω τους ανθρώπους. Θα με πάρουν άτομα και θα πουν, «Good morning Ioannis. Hey, your name is John.» «No, no, it's Ioannis.» [...] Επέμενα σ'αυτό. Και επαγγελματικά. Είναι πιο εύκολο να πάρεις τον εύκολο δρόμο και να πεις [John]. Όμως ξέρεις τι; Ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Οι άνθρωποι έχουν τα πιο περίεργα ονόματα στον πλανήτη. Έχεις κάτι Άραβες που έχουν- ή οι μουσουλμάνοι που έχουν κάτι ονόματα με σαράντα-δυο γράμματα. Επειδή τα ονόματά τους είναι τρελά, συντομεύουνε το Sabla-bla-bla-bla στο σκέτο Sam. (σελ.26-28)*

Το υποκείμενο G όμως, αντανακλώντας τη διαφοροποίηση μέσα στο χρόνο, του τρόπου με τον οποίο η κοινωνία προσεγγίζει θέματα ταυτότητας και πολιτισμού σε σχέση με τις μειονότητες, δήλωσε, «*The important thing is when you reach a certain level, like what I've done, then you can actually turn it around, so that being Greek is something good. Instead of something negative. ...This is what bothered me through early childhood. In that we were told that Σωκράτης is of second class.*» (σελ.20-21)

Σαν Ελληνο-Καναδοί, τα μέλη του δείγματος νιώθουν πως η ελληνική τους ταυτότητα και καταγωγή τους διαφοροποιεί ως ένα βαθμό από τους υπόλοιπους Καναδούς. Αυτό όμως δεν το θεωρούν ως αρνητικό στοιχείο καθότι η διαφορά αυτή δεν επηρεάζει την λειτουργικότητά τους στην ευρύτερη καναδική και κερμεκικιώτικη κοινωνία. Ένα υποκείμενο



είπε συγκεκριμένα ότι δεν θεωρεί πως ο κόσμος τον αντιμετωπίζει διαφορετικά λόγω της εθνικότητάς του ούτε πως αυτή έπαιξε κάποιο αρνητικό ρόλο στο θέμα της εύρεσης εργασίας, «*I didn't feel that oh, because my last name is Greek I will not have a chance. I didn't find it an issue.*» (S, σελ.53) Ορισμένα άλλα είπαν πως το στοιχείο αυτό αποτελεί συχνά και κομβικό σημείο πολιτισμικής συνάντησης και πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού. Μέσα από τις συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε πως τα υποκείμενα είναι ανοικτά στο να γνωρίζουν άτομα άλλων εθνικοτήτων, να συναναστρέφονται με αυτά και να ανταλλάζουν πληροφορίες σχετικά με τις κουλτούρες τους. Η συναναστροφή αυτή τους δίνει ταυτόχρονα την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, την εθνοπολιτισμική ταυτότητά τους. Αναφέρονται ενδεικτικά τα παρακάτω,

- 1) *Yeah, you get nervous. But then you really realize that it's about who you are and not where you come from. And people just forgo that. And like I said, sometimes it's exotic and it's interesting.. You know, some people find it interesting.* (K, σελ.37)
- 2) *It was always interesting in high school and in [College] to meet other people and like, "So, what nationality are you?" So you would have something to talk about. Because when I would talk to an Italian I would ask about you know.. their culture. And they would ask about our culture. So, a lot of times I found that, even in high school, because they were all French, and we were a bit different, a lot of people were very interested in the Greek nationality and how we were and... and they would ask a lot of questions about Greece and our culture... Το Πάσχα νηστεύαμε και μας ρωτάγανε. [...] The others were interested in learning about us, so it gave us something to talk about. Δηλαδή στην αρχή. [...] And even to this day, you know when you meet someone, the first question you ask is, "What are you?" Because there's a lot of immigrants here. So, obviously, you're bound to meet an Italian or a Portuguese or.. The first question you ask a person is, "What are you?" "I'm Portuguese." "Oh really? Portuguese?" And then, that's how you start.* (A, σελ.71-72)

Η ανοιχτότητα, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός τους προς τις άλλες εθνικότητες φαίνεται να επηρέασε και τις γλωσσικές και επαγγελματικές τους επιλογές καθώς, πέρα από τις τρεις γλώσσες που κατέχουν, έξι από τα δώδεκα υποκείμενα (το 50%) στράφηκαν προς την εκμάθηση άλλων «εθνοτικών γλωσσών» (γλώσσες που χρησιμοποιούν άλλες «μειονότητες» του Καναδά). Τρία από αυτά τις χρησιμοποιούν στον χώρο εργασίας τους είτε ως κύριο αντικείμενο, είτε ως εργαλείο διευκόλυνσης των επαγγελματικών και διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Τα υποκείμενα ασπάζονται την ιδιαιτερότητα του τόπου όπου ζουν, θεωρούν σημαντικό να ακολουθούν τους ρυθμούς της ντόπιας κοινωνίας και δείχνουν να προσαρμόζονται σε αυτούς σε επίπεδα τόσο κοινωνικά όσο και επαγγελματικά. Κάποια υποκείμενα-γονείς ανέφεραν πως έχουν τις ίδιες προσδοκίες και για τα παιδιά τους, «*Look, they're children of the world now. I think that the fact that they speak four languages- And I'm hoping in university to push them a little bit to learn Japanese or Chinese. So they can have all the world open to them. Absolutely. Well that's the emerging markets now.*» (F, σελ.74-75) Επίσης, όπως φαίνεται από τον παρακάτω διάλογο ενός υποκειμένου με την ερευνήτρια:

K: *The point being is that we live in a culture I fully understand. I never had an issue with... I fully understand why kids in Quebec need to go to French school. But there's a lot of people who don't. ...If you're Greek and you're living in.. Germany, why wouldn't you believe that you need to integrate in German culture? And German society? And German language? What makes this any different? You know?*

Theo.: *You understand why a Quebecer-*

K: *Feels like that.*

Theo.: *-wants to have their language survive. You are striving to make your language survive, so why not them?*

K: *A hundred percent. And you know what? They've had many rights, and I've never been –I've been against separating from Canada. Because I think that's silly. But in terms of what they've accomplished, είμαι μαζί τους! It's good, it should be like that, and why not?<sup>55</sup> You know, I mean this is- 85% of the people that walk the streets speak French. So you know what? Why wouldn't we? It's very simple. And I accepted it, and I said, you know what? My kids are going to go to French school and that will be that. (σελ.44-46)*

Αντιθέτως, ένα από τα νεότερα άτομα που περιόρισε τις δραστηριότητές του κυρίως εντός της ελληνικής παροικίας και που, ως αποτέλεσμα, δεν απόκτησε ιδιαίτερη ευχέρεια με τη γαλλική γλώσσα, εξέφρασε τη δυσκολία που έχει ακόμα και σήμερα να την χρησιμοποιήσει και να ενταχθεί περισσότερο στην γαλλόφωνη πλευρά της κεμπεκιώτικης κοινωνίας,

*...it's hard when you're just surrounded by Greeks to.. You tend to forget the French. ...We do live in Quebec! And we rarely speak French. Because we are so surrounded by Greeks. Like everywhere you turn, you have your Greek restaurants, you have your Greek clubs, your Greek friends, your Greek Community, your Greek churches, your Greek-Greek... everything! Events! ...And I find that, with the French, we do live in Canada and I don't speak French the way I would want to.. speak French. (A, σελ.62-63)*

Στην ερώτηση «Ποια είναι η άποψη σου σχετικά με τη δημιουργία ενός τρίγλωσσου ημερήσιου ελληνικού γυμνασίου;» όλα τα υποκείμενα που απάντησαν, εκτός ένα, δήλωσαν πως μάλλον δεν θα ήταν καλή ιδέα διότι αυτό θα περιόριζε και θα έβλαπτε την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Εξήγησαν λέγοντας πως, κατά τη διάρκεια φοίτησης στο (ελληνικό ημερήσιο) δημοτικό, οι συναναστροφές του παιδιού περιορίζονται ουσιαστικά στον οικογενειακό του περίγυρο και για τον λόγο αυτό δεν παρουσιάζεται κάποιο σοβαρό πρόβλημα κοινωνικής ένταξης, ενώ στα εφηβικά χρόνια όπου το παιδί ανοίγεται κοινωνικά και διαμορφώνεται ένα σημαντικό κομμάτι της προσωπικής και κοινωνικής του ταυτότητας, η φοίτηση σε ένα ημερήσιο ελληνικό γυμνάσιο μάλλον θα το επηρέαζε αρνητικά. Ενδεικτικά, είπαν δυο υποκείμενα,

1) *You have to start mingling with other people too ε. You can't all your life be just around Greek people. Like in high school, although we were ten Greeks, we were in a high school full of other students too. And a lot of times we had to work with other students. Like in group projects. I remember in [College] and university. ...Είναι καλύτερα έτσι.. να ε... Being all your life just around Greeks... We do live in Canada and... [...] If that high school existed.. You're never going to work with other kids. All your life you're going to be working only with Greeks? (A, σελ.69-70)*

---

<sup>55</sup> Εδώ φαίνεται να αναφέρεται στους γλωσσικούς νόμους του Κεμπέκ για τους μετανάστες.

- 2) *Ειλικρινά, πιστεύω ότι θα ήμουν εναντίον κάτι τέτοιου. Τα πρώτα χρόνια παίρνεις το, «Εντάξει, πηγαίνουμε στον Σωκράτη για να μάθουμε ελληνικά.» Μετά την ΣΤ', ξέρεις ελληνικά. Μετά από αυτό, πρέπει πραγματικά να.. ξέρεις, σηκώνεις τα μανίκια και πηδάς μέσα με τα δυο πόδια. Είσαι μέρος αυτής της ευρύτερης κοινωνίας- «Πηδάς μέσα» εννοώ μέσα στην κοινωνία. Εκτός του μικρού ελληνικού μας κόσμου. So, if we were to continue in high school, in a Greek high school, then, you know, at 12-13 you really start uh.. That's when you start becoming an adult. Και ανοίγεσαι. Αν θέλεις να μείνεις, it's like a security blanket at that point. And if you fall into that security blanket, it might be very difficult to get out of it. So, I don't think it would be a very good idea. I mean, continue to Σαββατιανό σχολείο if you want in Greek, but no, a Greek high school really would be too much. That's when you would start getting isolated from other people. Cause then, you really fall into that security thing. It really is like a security blanket. You're not meeting other people, you're not getting exposed to different things that you should be at that age. (M, σελ.84-85)*

#### **1.4. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας**

Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στον ρόλο που έπαιξαν οι γονείς σχετικά με τη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των υποκειμένων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα υποκείμενα απέδωσαν ένα σημαντικό μέρος της δόμησης της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας σε ένα σύνολο παραγόντων που αφορούσαν συμπεριφορές, στάσεις και ενέργειες των γονιών τους.

Προτού όμως παρουσιαστούν τα αποτελέσματα, θα πρέπει να επισημανθεί πως οι γονείς των υποκειμένων είναι όλοι μετανάστες που αποφάσισαν να δοκιμάσουν την τύχη τους για μια καλύτερη ζωή στο Μόντρεαλ. Η πλειοψηφία τους είναι άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών τους στο Σωκράτης, δούλευαν σε δουλειές χαμηλού κοινωνικού γοήτρου, συνήθως σε εργοστάσια και εστιατόρια. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένα υποκείμενο, «Ο πατέρας μου ήταν μάγειρας και η μάνα μου στις μηχανές, στο εργοστάσιο.» (Α, σελ.2) Ενώ σύμφωνα με ένα άλλο, «Ο πατέρας μου μπήκε στα εστιατόρια... [...] Δεκαέξι ώρες τη μέρα, επτά μέρες την εβδομάδα. Πίστευα πως έμενε εκεί.» (Υ, σελ.2,4)

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των υποκειμένων, οι γονείς τους έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη μετάδοση ελληνικών στοιχείων στα παιδιά τους, όπως τον παραδοσιακό χορό και την επαφή με την εκκλησία, την ιστορία, τα ήθη, τα έθιμα και τον πολιτισμό της Ελλάδας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο πόσο σημαντικό ήταν για την εμπέδωση της ελληνικής γλώσσας το γεγονός ότι την μιλούσαν στο σπίτι με την οικογένειά τους. Επίσης, θεώρησαν μεγάλη την συνεισφορά των γονιών τους στη μετάδοση της υπερηφάνειας και της αγάπης για την ελληνική τους ταυτότητα και κληρονομιά. Σύμφωνα με ένα υποκείμενο, «We were always raised with a.. strong cultural.. You know, beliefs, to be proud of our culture. We went to the Greek school. And we always participated in all the Greek events and all the γιορτές.. Everything was very traditional. So it was important for us and we were always raised to be proud.» (J, σελ.5) Σύμφωνα με ένα άλλο,

*They always taught us to be proud Greeks and to love our country, our culture and our religion. Έτσι μεγαλώσαμε. Ν' αγαπάμε την Ελλάδα και την ελληνική τη γλώσσα, την ελληνική κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα. [...] Εγώ θυμάμαι μεγαλώσαμε με... Ήταν ο Δαπέρης. Που έπαιζε παιδικά τραγούδια κάθε πρωί. Και καθόμασταν με την μάνα μου, τ'αδέλφια μου και τα ξαδέλφια μου και ακούγαμε τα ελληνικά τραγούδια και τραγουδάγαμε. (Α, σελ.4,8-9)*

Σχετικά με την Ελλάδα, ένα μεγάλο μέρος της εικόνας που μετέδωσαν οι γονείς στα υποκείμενα, όταν αυτά ήταν παιδιά, βασιζόνταν στη δικιά τους εμπειρία με την ζωή εκεί και στα βιώματά τους.

- 1) *..Η μάνα μου ποτέ δεν παρουσίασε πολύ θετική... Είναι περήφανη που είναι Ελληνίδα. Αλλά έζησε μέσα σε απόλυτη φτώχεια. Μιλάμε χωρίς φαγητό. Ο πόλεμος. ...Η εποχή του '40, του '50 [...] Ξέρεις, η απόλυτη καταστροφή που γινόταν γύρω τους και κάποιες εμπειρίες. Όπως οι Ιταλοί που έρχονταν και βίαζαν και έπαιρναν ότι μπορούσαν να πάρουν. ...Είχαν πρόβατα. Έχει αναμνήσεις που ήταν 5 χρονών και πήγαινε πάνω στα βουνά μόνη της χωρίς νερό, χωρίς φαγητό, τίποτα, για να βγάλει τα πρόβατα. Μέχρι και στον πόλεμο έπρεπε να σιγουρευτούν ότι τα πρόβατα θα επιβίωναν! Ήταν το μέσο επιβίωσής τους. Και να φοβάται.. (F, σελ.26-27)*
- 2) *Μόνο για την Ελλάδα μιλάγαμε! Ειδικά η μάνα μας για το νησί. Είχε μια λατρεία για το νησί. Πιστεύω επειδή ήταν πρόσφυγες και φύγανε... και πόναγε. Όλο για το νησί μιλάγε και όλο έκλαιγε. So από μικρά παιδιά μεγαλώσαμε έτσι να ακούμε ιστορίες από την Ελλάδα και το νησί. (Α, σελ.3)*

Ορισμένα υποκείμενα αναφέρθηκαν στον συμπληρωματικό ρόλο που έπαιξε το ελληνικό σχολείο στο έργο των γονιών τους, σχετικά με την μετάδοση του ελληνικού στοιχείου σε αυτά,

- 1) *..Μας μιλούσαν για την Ελλάδα. Αλλά μας πήγαν και στην Ελλάδα. Νομίζω όταν ήμασταν στο Σωκράτης πήγαμε 2-3 φορές. Αλλά πηγαίναμε στον πατέρα μου το χωριό βασικά. Και αυτά που μάθαμε για την Ελλάδα ήταν στου πατέρα μου το χωριό και αυτά που μάθαμε στον Σωκράτη. Επειδή δεν ήξεραν πολλά άλλα πράγματα. Οι γονείς μου ποτέ δεν ταξίδεψαν μέσα στην Ελλάδα. (Υ, σελ.9)*

Επίσης, οι γονείς συνέβαλαν στις σχέσεις που δημιούργησαν τα υποκείμενα με την ίδια την Ελλάδα. Όπως ανέφεραν ορισμένα από αυτά,

- 1) *I always wanted to go and see how it was and what our parents were always talking about. ...Because the way our parents would talk about Greece, μερικές φορές πονάγαμε because they would miss it so much. And they only had good things to say about Greece. So I wanted to go visit and see what is it that has made our parents talk about Greece like that. Like their love for this country. And finally when I did go, when I was 18... I went for the first time when I was older... I saw what they were talking about. And that changed me. Now I understand what Greece is all about! (Α, σελ.25)*
- 2) *We had travelled to Greece a couple of times when we were young. And both our grandmothers had come a couple of times... And we spoke to our Greek family members often on the phone. So we had that... liaison. We'd speak to them, I would say, quite often. I would write- because we had gone to Greece, I would write letters to my cousins. And we'd see pictures even though we hadn't been. Like, I knew the weather was nice, I knew the people spoke Greek. Και μετά πήγαμε. (S, σελ.4-5)*

Οκτώ υποκείμενα είπαν ότι μεγαλώνοντας, είχαν επίσης στενές σχέσεις με τους συγγενείς τους, κυρίως ξαδέλφια, θείες και θείους που ζούσαν κοντά τους, και βρισκόντουσαν με αυτούς πολύ συχνά. Μέσω των σχέσεων αυτών και διαφόρων δραστηριοτήτων που έκαναν με τους συγγενείς τους, όπως το να πηγαίνουν μαζί στα ελληνικά σχολεία και να γιορτάζουν

εθνικές, θρησκευτικές και ονομαστικές γιορτές μαζί τους, τα υποκείμενα περιγράψανε πως δυνάμωσε η ελληνική τους ταυτότητα. Σύμφωνα με ένα υποκείμενο,

*My cousins and I are very close. We have a very close family. [...] The best thing was holidays. I mean all the family- And we still do. We would have huge parties in our house. Always. Always part of our culture where you know, the mothers all cooked and.. In my house it was ... "Αι Γιαννιού". Because my mother, my brother, my grandparents were Ιωάννα and Ιωάννης. And now I have my child. So now I throw the party for all the Ιοαννι's. ...The family was an important component. The family meaning the extended family. That was part of our.. We never felt alone. And my parents never felt alone. Because of that reason. (F, σελ.28,30)*

Ένα άλλο είπε,

*Well they were here! When I was at Σωκράτης they were around. We lived upstairs from them. And then when my grandfather passed away, we moved a few blocks over. But we lived around my grandmother. Βρισκόμασταν συνέχεια. [...] We'd hang out cause my cousins, when we were younger we lived together. And then we moved a block apart from each other. And then eventually they bought a duplex. And one lived upstairs, one lived downstairs. So we were in each other's house all the time. (Y, σελ.6,8)*

Ακολουθως, εννέα υποκείμενα είπαν ότι οι γονείς τους ήταν ανοιχτόμυαλοι στον τρόπο που τους μεγάλωσαν και πως δεν είχαν πρόβλημα στο να συναναστρέφονται και να δημιουργούν φιλίες με παιδιά άλλων εθνοτήτων. Όπως εξήγησαν τα παρακάτω υποκείμενα στην ερευνήτρια,

1) *Theo.: Οι γονείς σου δεν είχαν πρόβλημα με τη συναναστροφή σου με άλλα παιδιά που δεν ήταν ελληνόπουλα;*  
*M: Όχι. Αυτό ποτέ δεν υπήρξε πρόβλημα όταν ήμουν μικρή. Και μάλλον, να σου πω, θέλανε να πηγαίνουμε να μιλάμε σε άλλα παιδιά. Το θε- Ξέρεις, το ψάχνανε και οι γονείς μας αυτό.*  
*Theo.: Για ποιο λόγο νομίζεις αυτό;*  
*M: Μάλλον για να μαθαίνουμε ξέρεις. Να μην είμαστε μόνο με «ελληνάκια», να είμαστε με τους υπόλοιπους. Και όλο μας.. They would always encourage us to make friends.*  
*Theo.: Έτσι δεν είχαν πρόβλημα;*  
*M: Όχι, ποτέ. Ποτέ δεν.. Never any racist comments. Never any segregation from other children. (σελ.14)*

2) *Theo.: Πως ήταν οι γονείς σου με αυτό; Με το να σε αφήνουν να παίζεις με παιδιά που δεν ήταν ελληνόπουλα;*  
*S: Πολύ ανοιχτοί. Δεν είχαν πρόβλημα. Because we grew up in the neighborhood, they knew their parents, they knew their family.. Whether I played with a kid that was Greek or a kid that was French or Italian, they didn't.. they never..-*  
*Theo.: Δεν υπήρχε πρόβλημα; [...]*  
*S: No. We were brought up very open-minded. We were able to play with kids in the neighborhood that were not of the same race, same background, same religion. And when we attended high school, we were exposed to different kids, different backgrounds. I didn't find it bizarre. (σελ.20,28)*

Επίσης, τρία υποκείμενα είπαν ότι οι γονείς τους, τους είχαν εγγεγραμμένους σε εξωσχολικές δραστηριότητες όταν ήσαν στο δημοτικό όπου τους δίδονταν η ευκαιρία να συναναστραφούν με παιδιά άλλων εθνοτήτων, «*We did a lot of things. I used to take swimming lessons, figure skating.. My brothers did hockey.. We used to go Greek dancing. We used to go to Sunday school.. We were busy the whole week. Every single day! Maybe for the activities.. let's say for swimming or for figure skating we'd mix with other kids.*» (J, σελ.21-22)

Από τις δηλώσεις τους, τα νεότερα υποκείμενα βασίζονται σήμερα σε μεγάλο βαθμό στην παρουσία των γονιών τους για να τους βοηθήσουν και να τους συμπαρασταθούν στο έργο της μετάδοσης τους ελληνικού στοιχείου στα παιδιά τους. Όπως είπε το υποκείμενο M (σελ.46), «*I do feel that I'm capable of transmitting all this to my children, especially if my parents stay here. They will have a γιαγιά and a παππού that's Greek.*» Τονίζοντας πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του παππού και της γιαγιάς για τα παιδιά τρίτης γενιάς μεταναστών, το υποκείμενο S ανέφερε, «*Οι παππούδες και οι γιαγιάδες που είναι σαν τους γονείς μου και μεγαλύτερες γενιές μιλούν στα εγγόνια τους στα αγγλικά. Θα πω σε μια κυρία, 'Γιατί τους μιλάτε στα αγγλικά;' 'Ο, τα καταλαβαίνει καλύτερα.' Ε, όχι! Κάνε μια προσπάθεια!'*» (σελ.66)

Μέσα από τις συνεντεύξεις, παρατηρήθηκε πως σε μεγάλο βαθμό, τα υποκείμενα έτειναν να ακολουθούν τα βήματα των γονιών τους σχετικά με την ενασχόλησή τους με την Ελληνική Κοινότητα. Τα υποκείμενα που δήλωσαν ότι μεγαλώνοντας, οι γονείς τους ήταν μέλη της ΕΚΜ και έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον για αυτή, δήλωσαν το ίδιο πράγμα για τον εαυτό τους σήμερα. Επιπλέον, τα υποκείμενα των οποίων οι γονείς ήταν απλώς μέλη αλλά δεν ανακατεύονταν πολύ, περιγράψανε το ίδιο και για τον εαυτό τους. Ένα υποκείμενο του οποίου οι γονείς δεν ασχολήθηκαν καθόλου με την ΕΚΜ δήλωσε ότι και ο ίδιος είναι μόνο έμμεσα συνδεδεμένος με αυτή. Όπως φαίνεται από τις παρακάτω δηλώσεις ενός υποκειμένου,

*...Πάντα ανακατευόσαντε με το καλό της Κοινότητας. ... Και μέχρι τώρα, αυτή τη στιγμή, τόσα χρόνια.. Ακόμα βοηθάνε και ενδιαφέρονται. Όταν χρειαστεί η Κοινότητα, θα είναι εκεί πέρα. Όταν χτίστηκε το Κοινοτικό Κέντρο, που άρχισε ο έρανος, η μάνα μου ήταν μία απ'αυτές που πήγανε πόρτα με πόρτα. Εγώ και άλλοι τρεις που είχ- Μόλις είχαμε τελειώσει το Σωκράτης εκείνη τη χρονιά. Ήμασταν στην Α' Γυμνασίου. Είχαμε κλειστεί στην Αγία Τριάδα. Υπήρχε ακόμα τότε η Αγία Τριάδα. Εκεί ήταν τα γραφεία της Κοινότητας. Και είχαμε βγάλει τους καταλόγους με όλους του Έλληνες. Για τρία μερόνυχτα ήμασταν εκεί μέσα και βγάξαμε τα ονόματα για να δώσουμε στους ανθρώπους που βγαίνανε έξω, να ξέρουν που να πάνε. Εντάξει; Και τώρα μιλάμε 12-13 χρονών. Και το κάναμε γιατί θέλαμε. Για την Κοινότητα. Και αυτό το ενδιαφέρον φυσικά είχε μπει μέσα από τους γονείς μας. Δεν ζυπνάς μια μέρα και να πεις, «Ξέρεις τι; Πάω να βοηθήσω την Κοινότητα.» (Ο, σελ.8-9)*

### **1.5 Συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας**

Η έκτη κατηγορία αναφέρεται στη συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας των υποκειμένων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν διάφοροι σχολικοί παράγοντες οι οποίοι συνέβαλαν κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο στη δόμηση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των υποκειμένων.

Καταρχήν, οκτώ υποκείμενα ανέφεραν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τους ότι το σχολείο Σωκράτης τους βοήθησε να δομήσουν μια ισχυρή ελληνική ταυτότητα. Όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα,

1)Theo.: Όταν σκέφτεσαι ότι είσαι Έλληνας, συνέβαλε σε αυτό ο Σωκράτης με κάποιο τρόπο;

Y: Ο, ναι. Ναι-ναι. Είναι ολόκληρη κατήχηση. Χαχα.. Πραγματικά, σε μεγάλο βαθμό. Είναι τόσο μεγάλο- Ο Σωκράτης is a big part of creating your identity.

Theo.: Είναι οι δάσκαλοι; Είναι οι..

Υ: *Είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι οι ώρες. Κάνεις πολλά ελληνικά. Κάνεις γαλλικά, αλλά κάνεις πολλά ελληνικά. Κατ' ακρίβεια, έχεις την τάση να πιστεύεις ότι το ελληνικό μάθημα είναι το πιο σημαντικό. Το ξέρω ότι είναι το γαλλικό, αλλά.. Κατά κάποιον τρόπο είναι τα ελληνικά. ...Είναι εξίσου σημαντικά. Είναι πιο σημαντικά από τα αγγλικά! [...] Μας φαινότανε σαν μισή μέρα [το μάθημα των ελληνικών]. Πρώτα απ' όλα, είχαμε και πολύ δουλειά. Νομίζω πως είχαμε πιο πολύ δουλειά στο σπίτι στα ελληνικά απ' ό,τι στα γαλλικά. Επειδή ήταν και πιο δύσκολα.. Και έπρεπε να κάνεις τόσα πολλά.. «Η Γλώσσα μου», «Εμείς και ο Κόσμος», θρησκευτικά, εκθέσεις, ορθογραφία.. Κάναμε πολλά! Μάθαμε πολλά! It does create your Greek identity. Από εκεί την παίρνεις. Και από τους γονείς σου, αλλά... (σελ.16-18)*

2) *The identity of being Greek. That, they instilled. And that they did very-very well. I think that was one of the strengths of the schools. And maybe that was a good thing that my parents did to send me there. I have never felt anything but being of Greek origin. And I always say I'm of Greek origin. (F, σελ.15)*

3) *Σωκράτης was extremely important in the forging of my Greek identity. Because it really is where I got intimate with Greek culture. Πραγματικά, it gave me more information than I knew I wanted. So I'm very happy for that. And the reason why I can affirm, "I'm Greek" and when I'll go to Greece, I'm like, "Why? I'm just as Greek as you are" is because of Socrates and everything that we learned over there. So my identity.. Just my confidence level is.. I don't know.. just maybe.. is healthy let's say. (M, σελ.87)*

Αναφέρθηκε επίσης από την πλειοψηφία του δείγματος ότι οι δάσκαλοι έπαιξαν ιδιαίτερο ρόλο στη μετάδοση των ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων και της ελληνικής γλώσσας,

1) *...Θυμάμαι ποιες (δασκάλες) ήτανε που μας σπρώχνανε πιο πολύ έτσι να μιλήσουμε για τον ελλητισμό, να πηγαίνουμε στην Ελλάδα, να μιλάμε τα ελληνικά, κ.λπ. Πάντα τις θυμάμαι. Ήτανε μερικές, they were really passionate about Greece. [...] They really instilled in us that "Greeks, you're something special. Και η ιστορία που έχουμε.. Και, Δημοκρατία!" Και όλα αυτά. They were really passionate about it. Και είμαι σίγουρος πως αυτό μας επηρέασε πολύ για το πως σκεφτόμασταν για τον εαυτό μας και για την εκτίμηση που είχαμε για τον ελλητισμό. (M, σελ.16-17)*

2) *...Σε κάθε μεγάλη γιορτή όλο κάναμε κάτι ιδιαίτερο στη τάξη με τους Έλληνες δασκάλους. Ας πούμε για το Πάσχα, μιλάγαμε για τη Μεγάλη Εβδομάδα. Για 25<sup>η</sup> Μαρτίου, κάναμε τις παρελάσεις μας και τα θέατρά μας. Εικοσιοκτώ του Οκτώβρη, πάλι θέατρα, ποιήματα, τραγούδια, χορούς... (A, σελ.23-24)*

Επίσης, σύμφωνα με δύο υποκείμενα το σχολείο τους μετέδωσε την αίσθηση της υπερηφάνειας προς την ελληνική τους κληρονομιά και ταυτότητα. Ένα είπε, «Πιστεύω πως αυτό είναι που έδινε το σχολείο βασικά. Περηφάνεια! Την περηφάνεια που είσαι Έλληνας.» (F, σελ.17) Ενώ το άλλο είπε, «Ήσουν περήφανος την 25<sup>η</sup> Μαρτίου! Είσαι περήφανος όταν βλέπεις την σημαία. Είναι κάτι που δεν μπορείς να εξηγήσεις. Είναι κάτι που νιώθεις. ...Δεν ξέρω. Ίσως να μην ένιωθα τόσο περήφανος αν πήγαίνα στο δημόσιο σχολείο. Δεν ξέρω.» (S, σελ.55)

Δύο υποκείμενα απευθύνθηκαν στο θέμα της νοσταλγίας που νιώθουν τα ελληνόπουλα της δεύτερης γενιάς στη διασπορά. Αξιοσημείωτη είναι η άποψη ενός υποκειμένου, το οποίο πιστεύει πως οι Έλληνες δάσκαλοι, έχοντας ζήσει τις ίδιες μεταναστευτικές εμπειρίες όπως οι γονείς των μαθητών, τους μετέδωσαν και αυτοί τη νοσταλγία τους για την Ελλάδα και τις δικές τους (από μεταναστευτικής πλευράς) αντιλήψεις για την «πατρίδα». Όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα,

Υ: *Ήταν κι αυτοί μετανάστες, και έτσι είχαν όλοι αυτή την στάση του, ξέρεις, «Ελλάδα, η πατρίδα.» Όλοι την κοίταζαν νοσταλγικά. Μας έδωσαν μια θετική εικόνα της. Επειδή τους.. τους έλειπε. Ναι. Είχαν*

νοσταλγία. Γι' αυτό, αυτό που έκαναν βασικά, είναι να μας μεταδώσουν την νοσταλγία τους. ...Όχι μόνο οι δάσκαλοι. Όλοι. Όλοι- Νομίζω πως όλοι οι Έλληνες ομογενείς έχουν.. Μέχρι και τα παιδιά που γεννιούνται εδώ, έχουν αυτή τη νοσταλγία. Το οποίο είναι παράλογο γιατί στην πραγματικότητα, ποτέ δεν ζήσαμε εκεί.

Theo.: Σωστά. Είναι σαν να νιώθουμε αυτό που νιώθουν οι γονείς μας, οι μετανάστες.

Y: Ακριβώς. Ναι.

Theo.: ...Δεν ξέρω, υπάρχει κάποιος τρόπος που.. Δεν μπορείς να το εξηγήσεις ακριβώς.. ..Μπορείς;

Y: Ε.. Είναι έμφυτο. Θέλω να πω είναι.. Προέρχεται από όλα αυτά. Το ότι σε στέλνουν στο ελληνικό σχολείο.. και σου μιλούν στα ελληνικά.. και σου μιλούν νοσταλγικά για την πατρίδα σου και.. σου λένε πράγματα όπως ότι είναι τόσο όμορφη.. και οι παππούδες και οι γιαγιάδες σου είναι εκεί.. Που εσύ.. Είναι σαν να είναι έμφυτο. Θέλω να πω, αρχίζεις να.. Το μαθαίνεις. Το συλλαμβάνεις. Είναι σχεδόν σαν..

Theo.: Μεγαλώνεις μέσα σε αυτό, και έτσι γίνεσαι..

Y: Ναι. Και νομίζω πως όλοι οι Έλληνες είναι έτσι. Κοίτα τι έγινε με το EURO<sup>56</sup>. (σελ.28-30)

Ένα άτομο εξέφρασε την ίδια νοσταλγία για την Ελλάδα, όπως την περιέγραψε το παραπάνω υποκείμενο. Δηλαδή, μια νοσταλγία χωρίς αρχή και τέλος, αν και δεν είχε ζήσει στην Ελλάδα, και δεν είχε μεταναστέψει από αυτή.

*Είμαστε πολύ περήφανοι Έλληνες. Νομίζω επειδή.. δεν την έχουμε την Ελλάδα και.. την θέλουμε τόσο πολύ. Και.. αυτοί ζουν στην Ελλάδα. Έχουν την Ελλάδα κάθε μέρα. Ενώ εμείς δεν την έχουμε. Και μας κάνει.. πιο περήφανους. Καταλαβαίνεις; Μας κάνει να την θέλουμε πιο πολύ. Και την εκτιμούμε. We appreciate everything about Greece. (A, σελ.26-27)*

Επίσης, σύμφωνα με κάποια μέλη του δείγματος, το σχολείο ήταν πολύ συνδεδεμένο με την ΕΚΜ, την εκκλησία και την οικογένεια, και γι' αυτό υπήρχε μια αίσθηση συνέχειας και συνοχής μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, ένα είπε, «...Μερικές φορές, η Ελληνική Κοινότητα είχε κάποια εκδήλωση και μου ζητούσαν να αφηγηθώ. Κάθε φορά που είχαν.. Ήθελαν ένα παιδί από τον Σωκράτη για να μιλήσει, και επειδή τα γαλλικά μου ήταν καλά, διάλεξαν εμένα.» (Y, σελ.47) Ενώ σύμφωνα με ένα άλλο, «Εν τω μεταξύ, πολλά παιδιά γνωριζόντουσαν από την γειτονιά. Και έτσι, ήταν πιο δύσκολο να γίνουν κλίκες.» (M, σελ.12) Επίσης, ένας απόφοιτος του 1958 μίλησε για την εποχή που το σχολείο ήταν στο υπόγειο της Αγίας Τριάδας,

*For ten years we lived within a short distance from the church and the school. So the school and the church became part of our life. We didn't have television then. And so people used to get together. And we used to socialize at the school and the church. So school would end whenever it would end and then we would play in the yard. And then we would go home to have supper. And then, there were a number of organizations that used to draw you back. So we'd go back for Boy Scouts. And I'd go back because I was also in the alter. So that gave you a sense of continuity in terms of going back and forth from home to.. this thing which.. we couldn't really distinguish between church, school and home. It was all one thing. [...] There was also Sunday school. And with Sunday school, what was interesting was there was a mixture there. I mean obviously there was a lot of religion. But there was also a fair amount of continuity between what you learned in regular school and Sunday school. [...] There wasn't a great deal of immigration. A lot of people hadn't come. And so your whole life revolved around the school, the church.. which were all one building. [...] And then the older kids would have sports. I would play hockey and basketball or whatever, and again, it would be in the same place. Everything was there. People used to live nearby. They would walk there. There was a bond. You had some continuity. That was all wonderful. It was a great feeling. A warmth. A feeling of continuity. ..It was wonderful. (G, σελ.6-7,9-12)*

<sup>56</sup> Αναφέρεται στα εορταστικά γεγονότα που ακολούθησαν στους δρόμους του Μόντρεαλ μετά την νίκη της εθνικής ποδοσφαιρικής ομάδας της Ελλάδας στο «EURO 2004».



Ακολουθως, έξι υποκειμενα αναφέρθηκαν στο πως το σχολείο τους πρόσφερε τα κατάλληλα ερεθίσματα για να «αγκιστρωθούν» στις ρίζες τους και τους βοήθησε να ταυτιστούν και να κτίσουν δυνατούς δεσμούς με την ελληνική τους κληρονομιά, δεσμούς τους οποίους κρατούν ως σήμερα. Σύμφωνα με κάποια,

- 1- *Δε νομίζω πως θα είχα τους φίλους που έχω σήμερα. Τους στενούς φίλους που έχω. Και δεν νομίζω πως θα είχα τόσο καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Και δεν ξέρω αν θα ήμουν τόσο περήφανος. Επειδή ίσως να μην ασχολιόμουν με τον ελληνικό χορό και με τα θέατρα της Ελληνικής Κοινότητας. [...] Η αγάπη μου για την Ελλάδα και για την ελληνική γλώσσα, οι ρίζες μου.. Όλα αυτά τα μάθαμε στον Σωκράτη. Όλα ξεκίνησαν μέσα στον Σωκράτη. (Α, σελ.29,61)*
- 2- *I love Greek music. If I had not gone to Socrates and Aristotelis I probably wouldn't listen to Greek music. I volunteered at R. (ελληνικό ραδιοφωνικό πρόγραμμα) for a few years. I was part of the εκπομπή there. I did that. I wouldn't have done that had I not been to Socrates and Aristotelis. Reading Greek- I read Greek books! I wouldn't be doing that. I buy Greek books. I buy Greek books for my parents. They borrow my books, I borrow theirs. ...So, you know, it's stuff that you wouldn't be able to do if your Greek was so-so. You don't even think about it. Because it's part of your life. It's part of who you are. (Υ, σελ.75-76)*
- 3- *And then Achilles took out his sword and he said, "The next one who touches him, he says, I will just cup up into pieces." He says, "Just a few hours ago, you would have just seen his helmet, his helmet on the field of battle you would catch a glimpse of his helmet and you would run like cowards to hide from fear! And now he's dead and you come and you're touching him!" You know? And I thought that was so strong and such a universal truth because in my life, I would see it appear in many other ways, where a person would be down and you would see a group of people stepping on that person. Not giving him a chance to... You know? So I would see that. And I said to myself, "My God, but you're able to analyze it with an adult's mind." You know? Whereas when you're a child, you don't see it. But it takes though! It takes the introductory. It takes the fact that it's introduced! (Η, σελ.30)*
- 4- *Ανακατεύομαι και με τα θέατρα, στις χορωδίες. [...] Και γι'αυτό έχει να παίζει ένα ρόλο ο Σωκράτης πιστεύω. Γιατί τα είχα μέσα αυτά. Το πρώτο θέατρο το έπαιζα στον Σωκράτη. [...] Στη χορωδία του Σωκράτη ήμουνα. Με είχε βάλει ο κ. Β.<sup>57</sup> να πάω στη χορωδία του Αγίου Γεωργίου να με κάνει και ψάλτη. (Ο, σελ.132)*

Επίσης, σύμφωνα με ένα υποκειμενο, ο Σωκράτης συμπληρώνει το «κενό» στους μαθητές του, το οποίο προέρχεται από το συναίσθημα ότι δεν ανήκουν πουθενά, ούτε εξολοκλήρου στον Καναδά, ούτε στην Ελλάδα. Έτσι, το σχολείο αυτό προσφέρει στους μαθητές του ένα χώρο όπου μπορούν να νιώθουν ότι ανήκουν 100% επειδή συνδυάζει και τους δύο «κόσμους» των παιδιών. Είτε συγκεκριμένα,

*Στην πραγματικότητα δεν έχουμε σπίτι. Αυτό είναι το πρόβλημα με μας νομίζω. Έχουμε δύο, αλλά ταυτόχρονα, είναι σαν να μην έχουμε κανένα. [...] Νομίζω επίσης ότι έχει να κάνει με το γεγονός ότι είμαστε μέρος της διασποράς. Θέλω να πω, δεν ανήκεις πουθενά. Και ο Σωκράτης σου δίνει.. Αυτή είναι η αίσθηση που έχεις. Ότι δεν ανήκεις πουθενά. Ας πούμε δεν ανήκεις- Όταν επιστρέφεις στην Ελλάδα, το κάνουν ξεκάθαρο ότι δεν είσαι 100% Έλληνας. Όταν είσαι εδώ, το κάνουν ξεκάθαρο ότι δεν είσαι Καναδός. Και έτσι νιώθεις κάπως... Και τουλάχιστον, πηγαίνεις στον Σωκράτη και όλοι νιώθουν το ίδιο πράγμα. Socrates gives you somewhere to go on to in a sense. Or it gives you an identity to go on to. You're Greek-Canadian.. and you're not alone. (Υ, σελ.66)*

Εκτός αυτού, άλλα πέντε υποκειμενα συμφώνησαν πως το σχολείο ενέπνεε αυτή την αίσθηση του «ανήκειν». Σύμφωνα με το υποκειμενο S, «Ο Σωκράτης είναι μια αίσθηση

<sup>57</sup> Ένας Έλληνας δάσκαλος του, του «Σωκράτη».

οικογένειας, επειδή οικογένεια = *belonging*. *A sense of belonging που προσφέρει ο Σωκράτης ... στους μαθητές.»* (σελ.22) Ενώ σύμφωνα με το υποκείμενο N, «*It gave out a spirit. A spirit of socially belonging.»* (σελ.46)

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι τέσσερα υποκείμενα περιέγραψαν το παροικιακό σχολείο ως «οικογένεια» τους. Δύο το περιέγραψαν ως μια μικρή κοινωνία, ενώ ένα άλλο το χαρακτήρισε «*σχεδόν σαν μια πρωτεύουσα*» (K, σελ.47). Ένα άτομο είπε,

*I felt like... my classmates were my family back then. [...] It was very hard when we left. Our graduation. It was very hard to let go of Socrates. We were there for 6 years, but it felt like it was a lifetime. It felt like we were in Socrates for 10-15 years. Και δεν περνάγαν τα χρόνια! I don't know what it was, but it felt like it wasn't just 6 years. It felt like it was just a lifetime. [...] It felt like it was... my second family. Because my best friends were there. And, I guess my parents knew their parents. So we were all family friends ...with a lot of the kids in our grade. And it felt like they were part of my family.* (A, σελ.13,16,22)

Σύμφωνα με ένα άλλο,

*Ήμασταν όλοι φίλοι εκεί πέρα. Οι δάσκαλοι μας ήταν καλοί. Ήταν εντάξει μαζί μας. Παίζαμε, πηγαίναμε σχολείο και θέλαμε να πάμε σχολείο. Γυρίζαμε, ήμασταν... ήμασταν όλο χαρούμενοι, λέγαμε τις ιστορίες μας στους γονείς μας για το τι μαθαίναμε... Μια χαρά. Θέλαμε να πάμε σχολείο. Ήτανε... Ξέρεις τι; Ήτανε οι φίλοι μας εκεί πέρα. Ήτανε μια μικρή, ξέρω εγώ... κοινωνία στην οποία ανήκαμε και μας πήγαινε, μας ταίριαζε. Ξέρεις, ήταν όλα εντάξει εκεί κάτω.* (M, σελ.7)

Τρία υποκείμενα είπαν πως το σχολείο μετέδιδε και μια αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς. Για παράδειγμα το υποκείμενο J (σελ.50) είπε,

*Σε έξι χρόνια όλοι ταυτίζουν τον εαυτό τους σε κάτι κοινό. Και βρίσκω ότι μεγαλώσαμε μέσα σε ένα πολύ προστατευμένο και ασφαλές περιβάλλον. Γι'αυτό θυμάμαι, απόλαυσα πραγματικά τα χρόνια εκείνα. Δεν ξέρω, είναι η εντύπωση που έλαβα μέσα στο σχολείο, ότι ήταν ασφαλές. Δεν ένιωθες, «Ξέρεις τι; Κινδυνεύω.» ...Αισθανόσουν πολύ ζεστά και άνετα και.. θέλω να πω, η αίσθηση ότι ανήκες και η αίσθηση ότι ταύτιζες τον εαυτό σου και ήξερες σε ποια ομάδα ανήκες..*

Ακολουθώντας, τα μέλη του δείγματος δήλωσαν πως το σχολείο Σωκράτης τους μετέδιδε μια αίσθηση ομαδικότητας και δεσμού. Σύμφωνα με το υποκείμενο O (σελ.126), «*Κοίτα... [το σχολείο] έπαιξε ρόλο γιατί όλοι φύγανε Έλληνες. ...Είχαμε τις ίδιες ιδέες, τις ίδιες αντιλήψεις.. Ίδιους συνδυασμούς... Κοιτάγαμε για τις γιορτές με τον ίδιο τρόπο. ...Έπαιξε ρόλο μαζικότητας.»* Όπως εξήγησαν, η αίσθηση της ομαδικότητας προέρχονταν από το γεγονός ότι το σχολείο ήταν ελληνικό και δεχόταν μαθητές μόνο ελληνικής καταγωγής. Καθώς εξήγησε το υποκείμενο S, «*Κοιτάζοντας πίσω, ήμασταν όλοι το ίδιο. Τότε είχαμε όλοι την ίδια καταγωγή. Δεν υπήρχαν μικτοί γάμοι. Πολύ σπάνιο. Μπορούσε ο ένας να καταλάβει τον άλλο: τι τρώγαμε, τι δραστηριότητες είχαμε τα σαββατοκύριακα... Μπορούσαμε να καταλάβουμε τις ανάγκες των γονιών μας, τις ιδιοτροπίες τους, τις προσδοκίες τους... Ένιωθες ότι ήσουν πάνω στο ίδιο καράβι.»*(σελ.27)

Επιπροσθέτως, στο σχολείο πήραν πράγματα που δεν ήταν δυνατό να πάρουν στο σπίτι. Κυρίως, τους πρόσφερε ένα μέρος όπου μπόρεσαν να ταυτιστούν με άλλα ελληνόπουλα. Σύμφωνα με το υποκείμενο S, «*Αν και οι γονείς μου μού μιλούσαν ελληνικά στο*

σπίτι, υπήρχαν μερικά πράγματα που δεν θα μπορούσαν να μου προσφέρουν. Κάποιες εμπειρίες, κάποια ανέκδοτα, η ταυτότητά μου, το ότι ανήκα σε μια ομάδα, οι ομαδικές δραστηριότητες...» (σελ.67) Ενώ κατά το υποκείμενο J (σελ.6-7),

1)J: Τα ήθη και έθιμά μας, ως ένα βαθμό, τα μαθαίνεις στο σπίτι.. Αλλά είναι διαφορετικό όταν είσαι στο σχολικό περιβάλλον. Είναι διαφορετικό στο σχολείο. Πρώτον, επειδή είναι διαφορετικό από το αν ήμασταν μόνο στο σπίτι, ας πούμε. Ξέρεις, κάνοντας μόνο τα βασικά.. Τέλος πάντων, είναι διαφορετικό. Όταν είναι στο σχολείο, πηγαίνεις στο σχολείο, έχεις τις γιορτές σου, όλοι ταυτίζονται. Όλοι είναι Έλληνες..

Theo.: Θέλεις να πεις... δεν είσαι ο μόνος που κάνει αυτά τα πράγματα;

J: Ακριβώς, ναι.

Theo.: Είναι ένα συλλογικό πράγμα.

J: Ακριβώς. Τους ενώνει όλους μαζί. Πιστεύω αυτό είναι σημαντικό.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, μιλώντας για το σχολείο Σωκράτης και για τους συμμαθητές τους, δύο υποκείμενα χρησιμοποίησαν ξεχωριστούς όρους, όπως, «*the Σωκράτης boys*», «*τα Σωκρατάκια*» και «*the Socrates years*». Σε μια του δήλωση το υποκείμενο M είπε για παράδειγμα, «*Let's refer to them as the Σωκράτης boys!*» (σελ.58) Ενώ το υποκείμενο A εξέφρασε, «*Είδες; Τα μετονομάσαμε “the Socrates years”. That's how... that's how big it was in our lives. Είναι ένα μέρος της ζωής μας που δεν μπορούμε να ξεχάσουμε: “the Socrates years”. Those 6 years, they are the most crucial years of our lives.*» (σελ.11)

Επίσης, τρία υποκείμενα νιώθουν πως τα άτομα που πήγαν στον Σωκράτη μοιράζονται «κάτι» ξεχωριστό το οποίο τους ενώνει, που δεν μοιράζονται τα άλλα ελληνόπουλα της παροικίας που φοίτησαν σε άλλα σχολεία. Η παρακάτω δήλωση προσφέρει μια εικόνα της άποψης αυτής.

Y: *I think everybody who went to Socrates would call themselves Greek first and everything else later. I really do. [...]*

Theo.: Σε έχει σημαδέψει το σχολείο κατά κάποιο τρόπο;

Y: Το νομίζω, ναι. Ασυζητητί. Θέλω να πω όλα στην ανάπτυξή σου σαν παιδί και τα πράγματα που μαθαίνεις, σου μένουν.

Theo.: Θα έλεγες πως ο Σωκράτης έχει βάλει-

Y: Τη σφραγίδα του πάνω μου; Ναι! Ναι. ...Ναι.

Theo.: Κάτι που θα-

Y: Και το παρατηρώ από άλλα παιδιά του Σωκράτη.

Theo.: -φέρεις μαζί σου;

Y: Θέλω να πω είμαστε όλοι... Ναι, όλοι μας. Σίγουρα. Νομίζω ότι είναι αναμφισβήτητο. (σελ.19,63-64)

Οκτώ από τα δώδεκα υποκείμενα (το 66.7%) ανέφεραν ότι οι καλοί τους φίλοι σήμερα εξακολουθούν να είναι οι φίλοι τους από τον Σωκράτη. Ορισμένες από τις δηλώσεις τους σχετικά με το θέμα αυτό παρουσιάζονται παρακάτω στον πίνακα 8,

Πίνακας 8: Σημερινές φιλίες με παλιούς συμμαθητές του Σωκράτη

Υπο/νο	Δήλωση
A	Theo.: <i>Ακουσα ότι υπάρχουν άτομα που έχουν παντρευτεί άτομα με τα οποία πήγαν στον Σωκράτη.</i> A: <i>Στον Σωκράτη, ναι! Είναι όμορφο να το βλέπεις αυτό. Να βλέπεις φιλίες που έχουν κρατήσει. Όλοι οι καλύτεροι μου φίλοι είναι από τον Σωκράτη. Ξέρω αυτά τα παιδιά από την Α' Δημοτικού. Είμαστε 26 τώρα και είμαστε ακόμα καλύτεροι φίλοι.. Είναι απίστευτο! Το λέω και ανατριχιάζω. Γνωρίζω αυτούς τους ανθρώπους όλη μου τη ζωή! Και είναι ο Σωκράτης που το έφερε αυτό. (σελ.11-12)</i>
O	<i>«Ήμασταν αρρωστημένοι με τον Σωκράτη που είχαμε γίνει φίλοι. Δηλαδή, αυτό που έδινε ο Σωκράτης, τουλάχιστον στη δική μου χρονιά.. τα παιδιά βγαίνουν από εκεί μέσα σαν αδέρφια. [...] Με τον Θ. κρατάμε σχέσεις ακόμα και σήμερα.» (σελ.9-10,29)</i>
F	<i>«Έχω τουλάχιστον έξι καλούς φίλους από την Α' Δημοτικού. Του ενός είμαι κουμπάρος του. [...] Κράτησα τους περισσότερους φίλους μου 45 χρόνια αργότερα» (σελ.17-18)</i>
H	<i>«Γνώρισα φίλους που έχω ακόμα και τώρα. Παρέμεινα φίλος με αυτούς καθ' όλη τη ζωή μου. Οι δεσμοί που δημιουργείς είναι τόσο ισχυροί και είναι αυτό το αίσθημα του «ανήκειν». Το βρίσκω πολύ πολύτιμο.» (σελ.3)</i>
N	<i>«And believe it or not, we remained lifelong friends. I mean, most of my Greek friends now.. And as a matter of fact, tonight I'm going out; we have a club. We've been doing it for 30 years: every Monday night we go out. Most of the ties that we have, we have from the.. from the Greek school.» (σελ.44)</i>
S	S: <i>...Οι φίλοι με τους οποίους σχετίζομαι σήμερα είναι οι φίλοι που έκανα στο Σωκράτης. Οι καλύτερές μου φιλίες, που κράτησα, δημιουργήθηκαν στο Σωκράτης.</i> Theo.: <i>Το έχουν πει τόσα άτομα αυτό...</i> S: <i>Maybe because it was a connection. We associated with each other, είμαστε δεύτερης γενιάς Έλληνες. ...Είμαστε «διαφορετικοί» σε εισαγωγικά από το υπόλοιπο αγγλο-γαλλικό περιβάλλον. Και τα άτομα με τα οποία κρατάω επαφές σήμερα, είναι τα άτομα που γνώρισα στο δημοτικό. People that I call my own! Ξέρεις που μιλάμε στο τηλέφωνο κάθε μέρα (σελ.9-10)</i>

Κάποια υποκείμενα μίλησαν για το σχολείο Σωκράτης ως το μέρος όπου μεγάλωσαν και διαμορφώθηκαν ως άτομα. Έτσι, σύμφωνα με το υποκείμενο O (σελ.125), «..Έχει μείνει μαζί μου. Και πολύ. Η ιδεολογία μου και πως να σκέφτομαι κάτι φορές. Είναι στον χαρακτήρα, αλλά πιστεύω ότι... είχε να κάνει κάτι το (σχολείο) Σωκράτης μ' αυτό το πράγμα.» Με τη σειρά του, το υποκείμενο A είπε, «*It has made me who I am.*» (σελ.70)

Επιπροσθέτως, δύο υποκείμενα δήλωσαν ότι «ανατράφηκαν» σε αυτό το σχολείο. Όπως ανέφερε το υποκείμενο J (σελ.8), «*Θέλω να πω, νιώθω ότι είναι το σπίτι μου. Μεγάλωσα εκεί, ανατράφηκα εκεί.*» Επίσης, το υποκείμενο Y δήλωσε,

*Τα παιδικά μου χρόνια προσδιορίζονται από τον Σωκράτη. Πολύ. Δεν μπορείς να τα ξεχωρίσεις. Εντάξει, υπήρχαν οι προπονήσεις στο χόκεϊ και στο figure skating (καλλιτεχνικό πατινάζ) και όλα αυτά. Αλλά ήταν κυρίως ο Σωκράτης. Μεγάλωσες εκεί. [...] Θέλω να πω, γίνεται ένα μέρος- Είναι η ζωή σου για τόσο καιρό. Και οι γονείς σου- Το σχολείο πράγματι ανατρέπει τα παιδιά. Ο Σωκράτης το κάνει.. Πιστεύω με καλό τρόπο. (σελ.13,63-64)*

Τα μέλη του δείγματος είπαν επίσης πως μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού υπήρχε αλληλοσυμπλήρωση σε θέματα που αφορούσαν την μετάδοση των αξιών, της ελληνικής ταυτότητας και του πολιτισμού,

*Δηλαδή, αυτό που έκανε ο Σωκράτης, έκανε reinforce (ενίσχυε) αυτό που είχα στο σπίτι. Δεν ήταν το αντίθετο. Δεν ήταν: μου 'δινε την ώθηση ο Σωκράτης να γίνω Έλληνας και οι γονείς μου μετά κάνανε reinforce. Και εδώ είναι τώρα όλη η διαφορά του σημερινού Σωκράτη με τον τότε. Τότε έμπαινες Έλληνας και το 'ξερες ότι είσαι Έλληνας. Και ήταν ο Σωκράτης να σε κρατήσει για τα υπόλοιπα. Σου 'δινε την ιστορία, σου 'δινε τα κομματάκια. Συμπλήρωνε. Ήταν συμπληρωματικό. Για μερικά παιδιά δεν ήταν συμπληρωματικό. Τα βοήθησε πραγματικά να αισθανθούν ότι είναι Έλληνες. Για αρκετούς από εμάς όμως, ειδικά στην δικιά μου τάξη, οι περισσότεροι όντως αισθανόμαστε Έλληνες. Ήταν το σπίτι που το 'χε.. βάλει μέσα και δεν.. (Ο, σελ.33-34)*

Δίπλα στην ελληνική τους ταυτότητα, ο Σωκράτης εδραίωσε και την καναδική της πτυχή, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση μιας ελληνοκαναδικής ταυτότητας στα υποκείμενα, και στην ομαλότερη ένταξη τους στην καναδική κοινωνία. Σύμφωνα με την ερμηνεία ενός υποκειμένου,

*Because I think that it doesn't deny that you're a Canadian. I don't think Σωκράτης addresses its students as being, "You guys are Greek. Like from Greece." It doesn't do that. I know and I think the whole system of Σωκράτης knows that you're dealing with Greek-Canadians. And not to forget, like 60% of your classes are taught by French teachers. So.. you get that. It makes you a Greek-Canadian. That's what it does really. It doesn't make you a Greek-Greek. (Y, σελ.65)*

Επίσης, σύμφωνα με το υποκείμενο M,

*Θα ήταν εύκολο να πω ότι αν δεν είχα αυτή την εμπειρία<sup>58</sup>, θα θεωρούσα τον εαυτό μου Κεμπεκιώτη ή Καναδό. Αλλά μ'αρέσει, δε μ'αρέσει, είναι λίγο πιο πολύπλοκη επειδή I am a Greek person και έχω μάθει όλα αυτά τα πράγματα που, ξέρεις, ένας Έλληνας θα μάθαινε κανονικά. Γι'αυτό είναι μια πιο πολύπλοκη ταυτότητα. Δεν είναι μια πιο εύκολη ταυτότητα. (σελ.41)*

Κατόπιν, τα υποκείμενα είπαν ότι δεν υπήρχε ανταγωνισμός μεταξύ των Ελλήνων, γαλλόφωνων και αγγλόφωνων δασκάλων ως προς την προβολή του πολιτισμού που αντιπροσώπευαν. Για παράδειγμα, ένα άτομο ανέφερε για τους γαλλόφωνους δασκάλους του, «...they never bashed anything about Hellenism. Or they never told us, 'You guys take it easy.' They never diminished it.» (M, σελ.18) Από την άλλη πλευρά, ένα άλλο δήλωσε για τους Έλληνες δασκάλους, «Ήταν πολύ patriotic. Αλλά ποτέ δεν υποβάθμισαν την καναδική μας πλευρά. Θέλω να πω, μιλάγαμε, για παράδειγμα, για την ελληνική γεωγραφία και τους νομούς και τις πρωτεύουσες και τα προϊόντα που παράγουν.. Αλλά δεν αναφερόντουσαν σε αυτά σαν να ήταν ο καλύτερος τόπος στον κόσμο. Πιστεύω πως ήταν πολύ ανοιχτόμυαλοι.» (S, σελ.24) Και οι τρεις δάσκαλοι λάμβαναν μέρος στην προετοιμασία των μαθητών για τον εορτασμό των διαφόρων ελληνικών και καναδικών εορτών (π.χ. για την «Ημέρα των Ευχαριστιών», για τα Χριστούγεννα, κ.λπ.). Παρομοίως και στο περιεχόμενο των μαθημάτων υπήρχε συνοχή και

<sup>58</sup> (τη φοίτηση στο σχολείο «Σωκράτης»)

ισοροπία, καθώς τα παιδιά μάθαιναν και για τους δύο πολιτισμούς εξίσου καλά και πως να εκτιμούν αυτά που είχε να προσφέρει ο καθένας. Περιγράφει ένα υποκείμενο,

*Τα μαθηματικά ήταν στα αγγλικά. [...] Αλλά πολλά μαθήματα- Ας πούμε, Hygiene was done in Greek. [...] Και μας έκαναν Κατηχητικό. Αυτό γινόταν στα ελληνικά. Η Ιστορία γινόταν στα ελληνικά. Η Καναδική Ιστορία γινόταν στα αγγλικά. Το βλέπεις; Κάναμε και Γραμματική. Η Ελληνική Γραμματική στα ελληνικά, και βεβαίως η Αγγλική στα αγγλικά. Η Γεωγραφία γινόταν... Γινόταν και στις δυο γλώσσες. Είχαμε την κανονική Γεωγραφία στα αγγλικά, αλλά σχετικά με την Ελλάδα, γινόταν στα ελληνικά. (N, σελ.52-54)*

Ακολουθως, τα μέλη του δείγματος δήλωσαν πως η φοίτησή τους στο σχολείο Σωκράτης τους έδωσε την ευκαιρία να ξεκαθαρίσουν βασικά ερωτήματα σχετικά με την προσωπική και εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα και να αποκτήσουν ένα επίπεδο αυτοπεποίθησης και εσωτερικής δύναμης για αυτό που ήταν. Τους βοήθησε με άλλα λόγια να ξεκαθαρίσουν το 'ποιοι είναι'. Όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα,

1) *Theo.: Μέχρι και σήμερα, όταν μιλάμε για τον Σωκράτη, μας κυριεύει αυτό το αίσθημα.*

*Y: Ναι.*

*Theo.: Όμως, τι είναι "αυτό"; Αυτό το πράγμα που.. ακόμα έχεις μέσα σου;*

*Y: Επειδή πιστεύω πως όλοι θέλουν να ξέρουν ποιοι είναι. Και ο Σωκράτης, πιστεύω πως το καλό του Σωκράτη είναι ότι.. Προφανώς έχεις πολλές.. υπάρχουν πολλές πτυχές στην ταυτότητά σου. Ο Σωκράτης προσδιορίζει μια από αυτές. Απαντάει πολλές ερωτήσεις σε μια.. Your ethnicity. (Y, σελ.64)*

2) *I think it's contributed in a better perspective of who I am. It's a more complete picture that it's provided. (M, σελ.41)*

3) *The academic part was important. But it was mostly in defining your roots. Giving you your cultural background. Whether you learned to add and subtract was.. secondary. (G, σελ.23)*

4) *Theo.: Ποια πιστεύεις ήταν η συνολική συμβολή του Σωκράτη σε σένα ως άτομο, ως μαθητή, ως επαγγελματία σήμερα, ως γονιό;*

*K: ..Είναι δύσκολο. Είναι δύσκολο να το προσδιορίσεις. Να το περιγράψεις σε μία ή δύο ή πέντε προτάσεις είναι πολύ δύσκολο. Κυρίως επειδή είναι ένας συνδυασμός στοιχείων. Και αυτός ο βαθμός άνεσης που έχεις όταν ξέρεις ποιος είσαι. Επειδή το όλο θέμα είναι αυτό, έτσι δεν είναι; Και νομίζω πως ο Σωκράτης, όταν είσαι μικρό παιδί, σε βοηθάει να καταλάβεις ποιος είσαι. Και μόλις το ξεπεράσεις αυτό, τότε μπορείς να ασχοληθείς με πιο ουσιασθή θέματα. Καταλαβαίνεις; Αν δεν το ξεπεράσεις και προσπαθείς ακόμα να καταλάβεις.. Ξέρεις, είμαι 40 χρονών. Αν προσπαθώ ακόμα να ξεκαθαρίσω τι κάνω σ' αυτόν τον κόσμο, έχω πρόβλημα. Γι' αυτό βοηθάει πολύ. Βάζει τα πράγματα σε ένα πλαίσιο. (σελ.65-66)*

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των υποκειμένων, το σχολείο Σωκράτης τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν και τις δυο πλευρές της ταυτότητάς τους και τους προστάτευσε από το να απαρνηθούν την ελληνική τους πλευρά προκειμένου να επιβιώσουν σε μια μη-ελληνική κοινωνία. Όπως εξήγησε ένα υποκείμενο,

*Αν δεν ήμουν στο Σωκράτης, το ελληνικό στοιχείο ήταν μέσα μου. Το έθρεφαν οι γονείς μου. Μπορεί να ήμουν πιο αποτραβηγμένος στον εαυτό μου. Γιατί όλοι οι άλλοι οι ξένοι να μην καταλάβαιναν τι... Και να... Ο χαρακτήρας μου να έχει διαφοροποιηθεί. Θα 'ταν διαφορετικός. Να μην ήταν όπως είναι τώρα έτσι ανοιχτός, και να μπορώ... Μπορεί να 'χα αποφασίσει ότι, ξέρεις τι; Πρέπει να βάλω την ελληνικότητά μου μέσα βαθιά και να τα αποφύγω όλα αυτά για να μπορέσω να επιζήσω με τους άλλους. (O, σελ.126)*

Το υποκείμενο K αναφέρθηκε στο ίδιο θέμα λέγοντας,

Ξέρεις σε τι, νομίζω, βοηθάει πολύ; Εκεί που σε βοηθάει πολύ, θυμάσαι όταν είπα στην αρχή της συζήτησής μας ότι καταλήγεις σε κάποια συμπεράσματα; Ότι οι γονείς σου είναι τρελοί όσο είναι και των άλλων ανθρώπων οι γονείς; Και ότι το σπίτι σου μυρίζει κάτι όπως μυρίζει και των άλλων παιδιών το σπίτι κάτι; Ε, ξέρεις ότι ξαφνικά, δεν είσαι μόνος. Είναι σαν, χαχα.. ξέρεις, είναι σαν να είσαι στο ΑΑ<sup>59</sup> σχεδόν! Καταλαβαίνεις; Γι' αυτό, το μισό είναι- Τι σου λένε στο ΑΑ όταν είσαι αλκοολικός; Αναγνώρισε ότι έχεις αυτό το πρόβλημα. Ε, στην περίπτωση μας δεν είναι πρόβλημα. Είναι ποιος είσαι. Γι' αυτό αν αναγνωρίσεις αυτό που είσαι, έρχεσαι σε συμφωνία με αυτό. Δεν χρειάζεται να κρύβεσαι. (σελ.66-68)

Στην ερώτηση, «Πιστεύεις πως το γεγονός ότι πέρασες έξι χρόνια στο Σωκράτης με παιδιά μόνο ελληνικής καταγωγής επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο μπόρεσες να ενταχθείς αργότερα;» από τα έξι υποκείμενα που απάντησαν, όλα απάντησαν αρνητικά. Σύμφωνα με αυτά, παίζει περισσότερο ρόλο ο χαρακτήρας του καθενός, αν είναι πιο ανοιχτός ή πιο κλειστός, αν σέβεται τις άλλες εθνικότητες και αν επιλέγει να κάνει παρέα μόνο με Έλληνες ή να ανοιχτεί και προς άλλες εθνικότητες. Ένα υποκείμενο δήλωσε, «*It depends on the individual. It depends. We were brought up να είμαστε ανοιχτοί.*» (S, σελ.28) Επίσης, ένα άλλο είπε, «*Όπως είπα, εγώ δεν είχα πρόβλημα ένταξης. ..Εξαρτάται στον βαθμό που εσύ αποφασίζεις σχετικά με τους φίλους σου, με το τι θα κάνεις και σε ποιες δραστηριότητες θα συμμετέχεις καθώς μεγαλώνεις.*» (J, σελ.62) Ενώ σύμφωνα με ένα άλλο,

*Κοίτα, αυτό εξαρτάται από τον χαρακτήρα του καθενός. Αν είσαι ανοιχτός χαρακτήρας, ότι άλλες κουλτούρες και να δεις, μπορεί να μην τις δεχτείς με ανοιχτή καρδιά, αλλά θα ξέρεις ότι είναι εκεί και θα τις σεβαστείς. [...] Αν είσαι κλειστός χαρακτήρας και πεις, 'Screw them, we're the best' τελείωσε. Κόβεται. Και μετά γίνεσαι μισητός γιατί αρχίζουν οι κόντρες. Έτσι, αυτό έχει να κάνει 1)Με το πως έχεις μεγαλώσει. Γιατί αυτό θα ανοίξει λίγο την νοοτροπία σου, αλλά, 2)Με τον χαρακτήρα σου. Αν από χαρακτήρα δεν σέβεσαι άλλους...» (O, σελ.103-104)*

Σύμφωνα με ένα υποκείμενο, το μονοεθνικό δημοτικό σχολείο δεν επηρεάζει αρνητικά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών καθότι τα παιδιά είναι ακόμα πολύ μικρά,

*It's probably not a problem at that age. Just because whether you be in a completely Greek environment or in another environment, you're still in a closed, protected environment. You're kids at that point. You're not exposed to the society per se. You're still under your parents' care. And the only thing really you're missing out on is just the fact that there are other cultures out there. But again, you're too young to know this at that age. So, I guess if your parents install in you an open-mindedness at an earlier age, it won't be a problem in high school. Maybe if a parent is a bit more close-minded or maybe more protective, or protective toward other cultures, maybe that might be a problem. It really has to do with that. So, no, I don't think it's a problem that starts when you're that young. Because you don't have the capability to understand that stuff.* (M, σελ.85-86)

Ακόμα, από τα πέντε υποκείμενα που απάντησαν στην ερώτηση, «*Πως νιώθεις σήμερα που φοίτησες στο σχολείο Σωκράτης και όχι κάπου αλλού;*» όλα είχαν θετικές, στην πλειοψηφία, απαντήσεις, λέγοντας ότι ήταν χαρούμενα, περήφανα και ευγνώμονες που πήγαν εκεί. Όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα,

- 1) «*I'm grateful I was given that opportunity. I probably would not speak Greek, write it and read it the way I do now. [...] I think it has done a positive effect.*» (S, σελ.26,54)

<sup>59</sup> «Alcoholics Anonymous», μια υπηρεσία που βοηθάει άτομα που έχουν πρόβλημα αλκοολισμού να το ξεπεράσουν μέσα σε δώδεκα στάδια αποτοξίνωσης. Σύμφωνα με την φιλοσοφία του προγράμματος, το πρώτο στάδιο είναι η αναγνώριση και αποδοχή του προβλήματος από τον πάσχοντα.

- 2) «Είμαι περήφανος που πήγα στο Σωκράτης. Και πάντα το σχολείο αυτό το έχω στην καρδιά μου και θα το υποστηρίξω όποτε μπορώ.» (Ο, σελ.132)
- 3) «Δεν θα το άλλαξα με τίποτα. Όχι. Δεν μπορώ να το υπογραμμίσω αρκετά: είμαι πολύ χαρούμενος που πήγα στον Σωκράτη και όχι κάπου αλλού. [...] It's been such a big part of the personality I've forged and of the person I've become that it's with me in everyday life. I'm sure.» (Μ, σελ.19,49)

### 1.6. Σημαντικοί παράγοντες για τη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στον Καναδά

Η έκτη κατηγορία αναφέρεται στις στάσεις και αντιλήψεις των υποκειμένων οι οποίες αφορούν τη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στην ελληνική παροικία. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν διάφοροι παράγοντες όπως επίσης και διάφοροι προβληματισμοί σχετικά με το θέμα αυτό.

Πρώτα απ'όλα, τα υποκείμενα έχουν επίγνωση ότι η εικόνα του ελληνισμού στο Μόντρεαλ έχει αρχίζει να αλλάζει με την ενηλικίωση της δεύτερης γενιάς ομογενών. Κατά συνέπεια, εξέφρασαν την αγωνία τους και τον προβληματισμό τους για την τύχη του ελληνισμού και για το ποιες θα είναι οι νέες συνθήκες τα επόμενα χρόνια κάτω από τις οποίες θα εμφανίζεται η ελληνικότητα στην παροικία του Μόντρεαλ. Σύμφωνα με ένα άτομο,

*Η δυσκολία είναι τώρα -είμαι 28 χρονών τώρα- και η δυσκολία είναι στο να μην ακολουθήσεις in the Greek expected life. Ας πούμε, δεν είσαι παντρεμένος, δεν έχεις κοπέλα.. Ακούγεται κάπως, και γελάμε αλλά.. διαμορφώνουμε τη δική μας εικόνα τώρα. You're not following your parents' footsteps necessarily. And that's like.. I think our generation is going to be.. interesting to watch. Because not everyone is going to have the same path. (Υ, σελ.70-71)*

Σύμφωνα με ένα άλλο υποκείμενο, «*The future generation is not going to care about the Community unfortunately in the same way. They'll care about their greekness. They will definitely care about their greekness. But I'm afraid. I'm afraid. I'm not sure...*» (F, σελ.90)

Μερικά από τα νεότερα υποκείμενα εξέφρασαν τους φόβους και τις ανησυχίες τους για το πώς θα εξελιχθούν τα πράγματα τώρα που έφτασε ο καιρός να φύγουν από το πατρικό τους σπίτι και που θα περάσει στα χέρια τους η ευθύνη για την διατήρηση της ελληνικότητάς τους,

*It's difficult. Especially when.. now we're at the age where you know, we're going to start our lives.. by ourselves. When we were younger, we were always sheltered. I mean I was Greek, I was Greek. I had my parents. I had my θείους, θείες, the παππούδες κ.λπ. But now you have friends who aren't Greek. You might have a girlfriend who is not Greek. You might get married to someone who is not Greek... (Μ, σελ.42-43)*

Από τη δήλωση ενός υποκειμένου, γίνεται εμφανές ότι το πώς θα καταλήξει το θέμα αυτό για τον καθένα δεν είναι αυτονόητο ούτε εξαρχής προκαθορισμένο καθότι δέχεται πολλές επιρροές από την ευρύτερη κοινωνία στην καθημερινότητά του. Το θέμα της επιλογής του συντρόφου, για παράδειγμα, δεν είναι μόνο θέμα επιλογής, αλλά και συγκυριών. «*...Ήταν θέμα τύχης ξέρεις. Θέλω να πω, κατέληξα να βγαίνω με Ελληνίδες, αλλά κυρίως ήταν τυχαίο. Έτυχε να είναι Ελληνίδες. [...] Ξέρεις, γνώρισα τη σύζυγο μου μέσω φίλων ελληνικής καταγωγής. Και είναι Ελληνίδα. ..Απλώς.. έτυχε.*» (Κ, σελ.56)



Πάνω στο θέμα αυτό, κάποια υποκείμενα εξέφρασαν την αγωνία τους σχετικά με τις πιθανές αρνητικές συνέπειες των μικτών γάμων στη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας. Ένα υποκείμενο που ήδη έχει δεσμό με άτομο ξένης καταγωγής είπε:

*Όσο να' ναι, αρχίζεις να σκέφτεσαι, «Εντάξει, αν παντρευτώ μια γυναίκα που δεν είναι Ελληνίδα.. τα παιδιά μου!» Εκεί είναι το πρόβλημα. Τα παιδιά μου! Θα είναι Έλληνες; Θα είναι Ιταλοί; They're going to have to deal with the Italian, the Greek and the Canadian side of things! Και θα μιλούν τη γλώσσα; I want them to speak the language as well as I do! But is it going to be possible for them when they have another, a fourth language to deal with, Italian? So that gets complicated when I think of my children. Religion-wise, do you get married in an Italian church? In a Greek church? That's something.. a whole different side of it. Και όσο να' ναι, you're afraid of leaving the stuff behind you. Although you know it's still going to be part of you. It's always going to be inside of you. Αλλά θέλεις να κρατήσεις αυτά τα.. σαν απτά αντικείμενα! Η κάτι ως ένδειξη ότι είσαι Έλληνας! I'm Orthodox. I'm going to baptize my children. My children are going to speak Greek. They're going to know how to dance Καλαματιανό. (Μ, σελ.43-44)*

Ακολουθως, η πλειοψηφία των υποκειμένων δήλωσαν ότι θεωρούν σημαντικό να μεταδοθεί η ελληνική κληρονομιά στα παιδιά τους και στις επόμενες γενιές γενικότερα και πως προς τον σκοπό αυτό φέρουν οι ίδιοι προσωπική ευθύνη. Σύμφωνα με δυο άτομα,

- 1) *Επειδή μένουμε στον Καναδά, είναι μια χώρα που δεν είναι μόνο Έλληνες εδώ πέρα. Και είναι πολύ εύκολο να χαθεί η γλώσσα, η κουλτούρα μας αν δεν τα... συνεχίσεις. Έτσι, αν μάθουμε κι εμείς από μικρή ηλικία, θα τα συνεχίσουμε και εμείς όταν μεγαλώσουμε. Γιατί αν δεν μας τα δίνουν αυτά [οι γονείς μας], τότε δεν θα μπορούμε κι εμείς να τα δώσουμε στα παιδιά μας. Και έτσι έχουμε αυτό το προνόμιο. Έτσι, τώρα που είμαστε κι εμείς στην ηλικία που θα παντρευτούμε και θα κάνουμε και δικά μας παιδιά, hopefully θα τα δώσουμε κι εμείς στα παιδιά μας. Και έτσι συνεχίζεται. Δεν έχει χαθεί ακόμα. Και ας ελπίσουμε να μην χαθεί. (Α, σελ.5-6)*
- 2) *Εάν εμείς οι ίδιοι οι Έλληνες δεν μάθουμε στα παιδιά μας την ιστορία μας, θα το κάνουν οι ξένοι; Δεν θα το κάνουν οι ξένοι. [...] Όταν φτάσουν στο κολέγιο και αυτά, ο καθένας θα δώσει τη σκοπιά του, ό,τι θέλει αυτός. Δεν θα το κοιτάζει από την πλευρά του Έλληνα. Και πράγματα που έχουμε κάνει θα τα βγάλουμε αντίθετα, ότι δεν είναι σωστά. Πρέπει να ξέρεις να τους πεις, 'Ξέρεις τι; Σταμάτα.' [...] Και αν δεν ξέρεις τις ρίζες σου, δεν ξέρεις που πας μετά. [...] Όλοι οι Έλληνες έχουν μεγάλη ευθύνη. Η ευθύνη είναι ότι.. αυτό ακριβώς: πως κάναμε τον κόσμο άνω-κάτω. Δηλαδή όλη η ιστορία που κουβαλάμε, έχει περάσει τόσα πολλά πράγματα. Ακόμα υπάρχουμε. [...] Η ευθύνη είναι πολύ μεγάλη. Είναι βαριά γιατί σαν Έλληνες πρέπει να το σκαλίσουμε οι ίδιοι. Να μάθουμε τι έχουμε... Δεν είναι ότι θέλουμε να δώσουμε στον εαυτό μας συγχαρητήρια ότι είμαστε Έλληνες. Αλλά όπως είπαμε, έχουμε μεγάλο βάρος στην πλάτη μας. Είναι πέρα πολύ μεγάλο. Και έχουμε την τάση να το ξεχνάμε. (Ο, σελ.38-44,86-87)*

Κάποιοι ανέφεραν πως χρειάζεται πολλή και συνειδητή προσπάθεια για να επιτευχθεί το έργο αυτό, διότι οι κίνδυνοι να μην μεταδοθούν, να αλλοιωθούν ή να χαθούν σημαντικότερα ελληνικά στοιχεία, όπως η ελληνική γλώσσα, είναι πολλοί. Δυο υποκείμενα-γονείς δήλωσαν ότι κάνουν προσπάθειες ώστε τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και εκδηλώσεις εντός της ελληνικής παροικίας, όπως σε μαθήματα ελληνικού χορού ή ακόμα στις παρελάσεις και στα πανηγύρια που διοργανώνει η ΕΚΜ. Κάποιοι άλλοι είναι της άποψης ότι οι γονείς της δεύτερης γενιάς θα πρέπει να καταβάλουν ιδιαίτερες προσπάθειες ώστε να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα ως γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι με τα παιδιά τους. Θα πρέπει επίσης να συμπαραστέκονται στο έργο του ελληνικού σχολείου σχετικά με την

εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Όπως αναφέρει το υποκείμενο S στα παρακάτω αποσπάσματα,

- S: ...Με την σύζυγο μου, [μιλάμε] αγγλικά. Με την μικρή [μιλάμε] ελληνικά. Όταν είμαστε και οι τρεις μαζί, μιλάμε ελληνικά. Και έτσι τα πιάνει.
- Theo.: Αυτό ήταν συνειδητή απόφαση που πήρατε εσείς;
- S: Ναι. Πριν καν έρθει στον κόσμο είπαμε ότι θα είναι ελληνικά. (σελ.48)
- [...]
- S: Αν ακούει ελληνικά μόνο 50 λεπτά την ημέρα δεν θα μάθει τη γλώσσα. Πρέπει να της μιλάμε κι εμείς στα ελληνικά. *Introduce her to Greek with my parents, with other people. Ο Σωκράτης δεν μπορεί να κάνει θαύματα.*» (σελ.66)

Τα υποκείμενα εξέφρασαν επίσης τις ανησυχίες τους και το άγχος τους σχετικά με την επόμενη γενιά ελληνοπούλων στο Μόντρεαλ, αν θα καταφέρουν να παραμείνουν Έλληνες και αυτοί, και σε ποιο βαθμό. Πάνω στο θέμα αυτό, προέκυψε ο εξής διάλογος μεταξύ του υποκειμένου M και της ερευνήτριας:

- M: *Guilt is very big in Greek culture. That's always something you have to deal with. In everyday life, not to mention the responsibility you have to pass it on. To pass it on to your children.*
- Theo.: *You feel there is a sense of responsibility?*
- M: *I feel it very strongly. Thinking about the kids, because you know, in a couple of years I will have kids, my biggest fear is that I'll look at my kids and I won't see a little Greek kid running around. I'm going to see... ξέρω γω.. ένα Ιταλάκι, θα δω ένα Γαλλάκι. You know?*
- Theo.: *Ένα mix.*
- M: *It's not the mix. It's the fact that they won't care about my Greek culture. And that's going to kill me because I love it too much. [And] I really want to see it being passed on.*
- Theo.: *Do you think that you have the ability to do that?*
- M: *I do think I have the ability. But I think it's going to take a lot of work.*
- Theo.: *...Especially if you're with somebody that's not Greek.*
- M: *Exactly.*
- Theo.: *Εκεί δυσκολεύουν τα πράγματα.*
- M: *Δυσκολεύουν τα πράγματα αλλά θα σου πω την αλήθεια. There's another situation that's very tricky. Is two youngsters of Greek origin who do get married.. Ε και όσο να' ναι, μιλάμε εγγλέζικα αναμεταξύ μας. Μεγαλώνουνε τα παιδιά και δεν μιλάνε ελληνικά! Πόσα ξαδέλφια έχω εγώ που έχουν παντρευτεί τελείως.. ξέρεις, Έλληνες αναμεταξύ τους και τα παιδιά δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά! Τους λες, «Πάμε, ξέρω γω, να χορέψουμε.» Και σου λένε, «Τι λες τώρα! Εγώ δεν χορεύω τέτοια πράγματα.» ...It's not only if you're not- I used to think it was that.. But finally, it really is an effort. Επειδή είναι πολύ πιο εύκολο να μιλήσεις μια πιο απλή γλώσσα: τα αγγλικά. Που είναι πιο διαδεδομένη. Γαλλικά για παράδειγμα. It just takes effort. And it really is the effort. So I do feel that I'm capable of transmitting all this to my children, especially if my parents stay here. They will have a γιαγιά and a παππού that's Greek. So it really is the effort put forth by the parent. And unfortunately from the other couples that I see, a bit older kids that I see getting married, the effort isn't put into it. Whether we're too busy, or we don't feel that urgency to pass it on. It's too.. It's lost very easily. That's something very scary because although it's so strong inside you, it's very fragile too. Μπορείς να το ξεχάσεις. Μπορεί να το.. ξέρεις, να το αφήσεις να γλιστρήσει μέσα από τα δάχτυλα σου, και μέχρι να το καταλάβεις, δεν μπορείς να το πιάσεις, you can't get it back.*
- Theo.: *Είναι πολύ αργά. Τα παιδιά έχουν μεγαλώσει.. και δεν ταυτίζονται πια.*
- M: *That's a very big fear in my case.*
- Theo.: *I'm sure you're not the only one.*
- M: *That's the thing. From all the kids that we get together and talk now, this is part of our post-teenage άγχος. It's, "What's going to happen with our kids now? Πω-πω... Are they going to be Greeks or what?"*
- Theo.: *Τώρα εμείς τι κάνουμε.*
- M: *Μπράβο.*
- Theo.: *...So είναι μια συνειδητή προσπάθεια.*

M: *Nai. ..Ακριβώς. It has to be an effort put forth. And.. it's kind of.. an urgent situation. Because if I look at what's going on, unfortunately most of the little kids don't speak Greek anymore. Or they don't want to. They don't feel the need to learn that language. (σελ.44-48)*

Στο παρακάτω απόσπασμα, το υποκείμενο N, που είναι από την «πρώτη φουρνιά» της δεύτερης γενιάς (δηλαδή παιδί του πρώτου κύματος μεταναστών), εκφράζει τη λύπη του καθώς περιγράφει ακριβώς αυτό που φοβάται να μην πάθει το νεότερο και ακόμα άτεκνο υποκείμενο M, που είναι από την «δεύτερη φουρνιά» της δεύτερης γενιάς, στο προηγούμενο απόσπασμα. Δηλαδή, το ότι δεν μπόρεσε τελικά να τα καταφέρει ώστε να ταυτιστεί το παιδί του με την ελληνική ταυτότητα:

N: *It's unfortunate that the.. the next generation is not.. the same. Like my son. They consider themselves Canadian, period. Oh you know, they know they're Greek, their mother is Finnish but they're not.. They're.. Canadian. Yeah.*

Theo.: *Why is that?*

N: *I don't know. Maybe they haven't had.. ..They didn't go to Greek school. [την τελευταία φράση την λέει πολύ χαμηλόφωνα]*

Theo.: *They didn't go to Greek school..*

N: *That's right.*

Theo.: *...*

N: *..They didn't go to Greek school. I think that's the main... [σ'αυτό το σημείο φαίνεται αρκετά απογοητευμένος και στενοχωρημένος]*

Theo.: *...Your son is how old about?*

N: *He's 40.*

Theo.: *Ok.. Forty.*

N: *He didn't go to Greek school unfortunately. [τα μάτια του είναι στραμμένα προς το έδαφος, η φωνή του μόλις που ακούγεται]*

Theo.: *Ok.*

N: *And then for.. Even his Greek, he understands very little.*

Theo.: *Ok.*

N: *..For somebody to learn to speak a language, you have to hear two people talking it. Catherine and I couldn't- She can't talk Greek, I can't talk Finnish, so he.. didn't learn either language. He understands but he.. [η φωνή του εξακολουθεί να είναι σχεδόν ψιθυριστή]*

Theo.: *Yeah..*

N: *But he still, you know, [η φωνή του ξαναζωντανεύει] when he comes out at Easter or Good Friday or Επιτάφιο we still go to church. You know, we go see the uh.. You know, all of that. But he's.. But when he got married, you know, he is Greek Orthodox, his wife is Roman-Catholic. His very best friend, the guy he went to school with, he's a Lutheran Minister. So he got married in the Lutheran Church! And his daughter goes to the Sunday school at the Lutheran Church. Even though he's Greek Orthodox. And his best man was Muslim. [κάτι σαν κουμπάρος του]*

Theo.: *Χα!*

N: *So you figure it out! Hahaha.. But uh.. But it's unfortunate they lose that uh..*

Theo.: *Yeah..*

N: *The reason they started St. Michael's church<sup>60</sup>, at that time, we were realizing our 3<sup>rd</sup> generation, we're losing it. And that's why we started St. Michael's church –originally-. We went and got Father Stanley. Who was a Greek-American who spoke English. And the idea was to have all the services in English. [όλη τη θεία λειτουργία στα αγγλικά] So the kids could understand their religion. To draw the kids back. But.. it was half successful. (σελ.71-73)*

Σύμφωνα με ένα νεότερο υποκείμενο, η απομάκρυνση από την ελληνικότητα έχει ξεκινήσει και φαίνεται και στα σημερινά παιδιά της 3<sup>ης</sup> και 4<sup>ης</sup> γενιάς, τα οποία έχουν αρχίσει πλέον να

---

<sup>60</sup> Αναφέρεται στην εκκλησία των Αρχαγγέλων Μιχαήλ και Γαβριήλ, της Ελληνικής Κοινότητας των Αρχαγγέλων.

μην έχουν μια πραγματική, ουσιώδη εικόνα της ελληνικής τους ταυτότητας. Συγκεκριμένα, ανέφερε τα εξής:

*Γιατί τα παιδιά τα τώρα ..πολλές φορές σου λένε, «Κύριε, είμαι περήφανος που είμαι Έλληνας.» Του λέω, «Γιατί βρε;» «Γιατί είμαι περήφανος.» «Για ποιο λόγο;» Και δεν έχει να σου πει λόγο. Λοιπόν, τι να το κάνεις αυτό; Όταν είσαι υπερήφανος χωρίς λόγο, δεν είσαι υπερήφανος. Πρέπει να ξέρεις γιατί είσαι υπερήφανος. «Γιατί, είσαι υπερήφανος γιατί τρως σουβλάκι;» του λέω. Γιατί έτσι έχει καταντήσει ο ελληνισμός. Όλοι το κοιτάνε και λένε, «Το σουβλάκι ισοδυναμεί με τον Έλληνα.» (Ο, σελ.51-52)*

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οκτώ υποκείμενα αναφέρθηκαν στο αν έστειλαν ή αν θα έστειλαν τα παιδιά τους στον Σωκράτη και για ποιους λόγους. Από αυτά, πέντε έστειλαν ή θα έστειλαν τα παιδιά τους στον Σωκράτη για τους παρακάτω λόγους,

- για να αποκτήσουν γερές εργασιακές συνήθειες,
- καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν σε μια γαλλο-καναδική κοινωνία, είναι ο κύριος τρόπος για να μάθουν τη γλώσσα καταγωγής τους και να κρατήσουν την ελληνικότητά τους,
- γιατί πιστεύουν πως σαν γονείς, δεν έχουν τη δυνατότητα να μεταδώσουν στον ίδιο βαθμό την ιστορία, τη θρησκεία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό της Ελλάδας, όσο το σχολείο,
- επειδή δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να βρίσκονται μέσα σε ένα τρίγλωσσο περιβάλλον και ταυτόχρονα να εξακολουθούν να διατηρούν τις πολιτισμικές τους ρίζες.

Το υποκείμενο F (σελ.73) εξήγησε, για παράδειγμα, τους λόγους για τους οποίους έστειλε τα παιδιά του στο σχολείο Σωκράτης λέγοντας:

*I think because I wanted them to keep their greekness. And I thought in a milieu in which I am living, which is very much French-Canadian, it would probably be difficult. [...] I thought the level of education that they were going to get trilingually was the best that I could offer them. The culture, language, religion... I think that's what it offers them. And it gives them that opportunity to be in a milieu which is trilingual but basically, you're still retaining your roots.*

Αντιθέτως, τρία υποκείμενα-γονείς δεν τα έστειλαν ή δεν θα τα στείλουν επειδή πίστευαν / πιστεύουν ότι το σχολείο δεν πληροί / πληρούσε τις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις. Ενδεικτικά, το υποκείμενο K δήλωσε, «*You're going to tell me, why am I not sending my kids to Socrates. I thing with respect to what I've gathered about current education levels there, I think I can do better than that. I think I can afford to, so I might as well.*» (σελ.50) Ωστόσο, το υποκείμενο που δεν τα έστειλε παραδέχεται σήμερα πως τα παιδιά του έχουν χάσει ένα σημαντικό εργαλείο για τη διατήρηση της ελληνικής τους ταυτότητας. Συγκεκριμένα ανέφερε:

*...the alternative was that we took them to Greece every summer. They'd spend a month there. And they picked up. The youngest ones don't speak much Greek. The older ones are pretty good. [...] Honestly, I think that my kids are missing what I got. And I've given them books on mythology, we've talked about it.. But it's not the same.. as living it. I mean, we were really part of it. In the environment. In the*

*school environment. It's very different to pick up a book when you're twenty and read it. Or thirteen. When you're five and six, you learn it.* (G, σελ. 28-29,35-36)

Από τις συνολικές δηλώσεις πάνω στο θέμα αυτό, προκύπτει ότι τα υποκείμενα βασίζουν την απόφαση τους κυρίως κρίνοντας από τη δική τους εμπειρία ως μαθητές του σχολείου. Επιπροσθέτως, τα δυο υποκείμενα-γονείς που δεν θα στείλουν τα παιδιά τους στον Σωκράτη εξέφρασαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τη βαθιά απογοήτευση τους για τη σημερινή κατάσταση που επικρατεί στην ΕΚΜ σχετικά με την κακή διοικητική διαχείριση και τις συνεχόμενες προστριβές μεταξύ διαφόρων ομάδων συμφερόντων. Επομένως, φαίνεται πως η κατάσταση στην ΕΚΜ τείνει να επηρεάζει τους νέους γονείς στην απόφασή τους να στείλουν τα παιδιά τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματά της.

Επίσης, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, τα υποκείμενα του δείγματος εξακολουθούν να έχουν άμεσες ή έμμεσες σχέσεις με το σχολείο. Τέσσερα υποκείμενα ασχολούνται επαγγελματικά με αυτό και εξακολουθούν να στηρίζουν το έργο του και να λαμβάνουν μέρος σε αυτό. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές

- 1) *...Standing there now as a teacher, on the other side, when there's shows and stuff like that, I reminisce. I go back and I think back when we were there and stuff. Και.. ξέρεις, σε κάνει να νιώθεις περήφανος. Λες, Θεέ μου, ήμουν εκεί. Και σε κάνει να διερωτάσαι, «Πως θα είναι τα παιδιά αυτά;» Ή αναρωτιέσαι, «Τι κάνω εγώ; Και πως.. Ξέρεις, μεταδίδεται ένα μέρος αυτού που έλαβα εγώ και σ'αυτά τα παιδιά;» Και έχεις περιέργεια να δεις πως θα επηρεαστούν και αυτά από αυτό.* (J, σελ.50-51)
- 2) *Πιστεύω στο έργο του σχολείου. Και πιστεύω πως μπορούμε ακόμα να βελτιωθούμε. Επειδή είναι τρίγωνο σχολείο. Επειδή είναι γαλλόφωνο σχολείο πρωτίστως, με ειδικότητα τα ελληνικά. Έτσι, έχουμε διπλό καθήκον, ή μάλλον τριπλό. Πρέπει να συμβαδίζουμε με το γαλλικό πρόγραμμα του Κεμπέκ. Οι μαθητές μας πρέπει, στο καλύτερο των δυνατοτήτων τους, να βγαίνουν από το σχολείο γαλλόφωνοι. Πρέπει να διατηρήσουμε τον ελληνικό πολιτισμό, τη θρησκεία, την ιστορία. [...] Να προωθούμε τα ελληνικά, αλλά έχουμε το σύνθετο καθήκον να βαδίζουμε και με το αγγλικό πρόγραμμα. [...] Γι'αυτό, το έργο μας είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένο. Ουσιαστικά, επειδή ακολουθούμε το γαλλόφωνο πρόγραμμα, η πρώτη μας προτεραιότητα είναι να διασφαλίσουμε ότι όταν οι μαθητές μας αποφοιτούν από τον Σωκράτη, το κράτος και κανείς άλλος δεν μπορεί να μας πει, «Ξέρετε, οι μαθητές που βγαίνουν από τον Σωκράτη, δεν αξίζουν πολύ.» Όχι, δεν το θέλουμε αυτό. Οι μαθητές του Σωκράτη έχουν ένα καλό εργασιακό ήθος, είναι οργανωμένοι, οι γονείς είναι σεβαστοί, απαιτούν πολλά από το σχολείο..* (D, σελ.25-26)

Ορισμένα υποκείμενα (τρία στον αριθμό), έχουν εκφωνήσει, ως τιμώμενα πρόσωπα, λόγους σε γιορτές κυρίως τελειόφοιτων, στα πλαίσια της προσπάθειας του σχολείου να προβάλλει τους παλιούς αποφοίτους ως πρότυπο στους νεότερους.

Επίσης, υπάρχει ενδιαφέρον για συμμετοχή στις γιορτές του σχολείου από τους παλιούς απόφοιτους, όπως δηλώνει το υποκείμενο N, το οποίο 66 χρόνια μετά την αποφοίτησή του από το σχολείο Σωκράτης ανέφερε, «Είμαι πολύ περήφανος όταν πηγαίνω σ'αυτά τα Πηγαίνω πάντα σ'αυτές τις μικρές γιορτές και βλέπω τα.. βλέπω τα παιδιά από τα διάφορα σχολεία Σωκράτης με τις στολές τους να τραγουδάνε τα κάλαντα ή να τραγουδάνε... Και είναι ωραίο να βλέπεις ότι διατηρούν ακόμα την παράδοση.» (σελ.66-67)

Πολλά μέλη του δείγματος εξακολουθούν να θυμούνται τα χρόνια που ήταν στον Σωκράτη με περηφάνια και συγκίνηση. Σύμφωνα με ένα από αυτά, «*I'm one of the fascinating stories of Socrates in mid-stream. Went from English to French. [...] You'll write it probably in your essay: I was in the pioneer class. So if you're in the pioneer class, there's a feeling, 'Hey, we're the first ones!' You get it! You get it when you're, you know.. You see that 10-12 years later.*» (Κ, σελ.2, 68-69) Ακόμα, πολλά συνεχίζουν να μοιράζονται παλιές φωτογραφίες και αναμνήσεις με τους φίλους τους που έχουν ακόμα από τον Σωκράτη.

Σύμφωνα με το υποκείμενο Ο, πρέπει επειγόντως να αλλάξει ο τρόπος που προσεγγίζουν οι δάσκαλοι του ελληνικού σχολείου το θέμα της μετάδοσης της ελληνικότητας στις νέες γενιές ελληνοπαίδων, καθότι τα παιδιά αυτά, κυρίως της τρίτης πλέον γενιάς, έχουν αρχίσει να απομακρύνονται αισθητά από τον πολιτισμό και την γλώσσα των παππούδων τους και να ταυτίζονται πολύ λιγότερο με αυτά. Γι'αυτό, είναι της άποψης ότι θα πρέπει οι δάσκαλοι να ξεφύγουν από μια μακροϊστορική, εθνοκεντρική προσέγγιση και να πλησιάσουν το θέμα σε πιο μικροϊστορικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τους την διπολιτισμικότητα των μαθητών τους. Σχετικά με το θέμα αυτό, έγινε ο παρακάτω διάλογος:

*O:* ..As soon as they get hooked on something –anything that's Greek.. Your chances of making them Greek have just multiplied by ten. [...] ...Έτσι σοκάρω τα παιδιά στο ελληνικό σχολείο. Γιατί, «Ω.. γιορτή...» [περιγράφει πως το λένε τα παιδιά ..σαν να λένε «Οχι πάλι..»] Όταν άρχισα να φέρνω παραδείγματα από τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους- Κάποια τους θυμούνται. Θυμάμαι ο παππούς μου ήταν πάνω, στη Ρουμανία. Και ήταν στα πολυβόλα. Ήταν ο τρίτος στη γραμμή και μια βόμβα εξερράγη ακριβώς πάνω στον χρήστη του πολυβόλου. Αυτός πέθανε επιτόπου, ο άλλος που κράταγε τις σφαίρες έχασε το χέρι του. Ο παππούς μου υπέστη σοβαρή εγκεφαλική διάσειση. Επειδή ήταν λίγο τυχερός. But when they called the retreat, περπάτησε από τη Ρουμανία στην Πελοπόννησο. Περπάτησε. Εντάξει; Και αυτά τα άτομα πολέμησαν για να σας κρατήσουν ζωντανούς. Κι εσείς τολμάτε- ..Να τα βοηθήσω να αρχίσουν να σκέφτονται, «Τι μας λέει; Σοβαρά;» Αρχίζουν να σκέφτονται τον παππού τους, και πηγαίνουν σπίτι και ρωτούν. Και αλλάζει.. Αλλάζει ο τρόπος που σκέφτονται για ορισμένα πράγματα.

*Theo.:* Γίνεται προσωπικό το θέμα.

*O:* Αλλά κανένας δάσκαλος δεν ξέρει να το κάνει αυτό! Παρουσιάζουν τα πράγματα μόνο όπως τα παρουσιάζει το βιβλίο. Ο Μουσολίνη, αυτό, εκείνο και τ'άλλο. Πετάνε και το μεγάλο ένταλμα ότι ε.. «Την τρίτη ώρα πρωίας λέει η Ιταλία τα-τα-τα.» Ωραία. Αλλά αυτό που πρέπει να κάνεις, πρέπει να στήσεις το.. αίσθημα. Πώς να το πω; Ναι, το αίσθημα. Για να καταλάβουν. Και μετά, όταν το ακούσουν αυτό, τότε θα βράσει το αίμα τους. [...]

*Theo.:* Το να διδάσκει κανείς σήμερα τις Ελληνο-καναδικές γενιές που μας έρχονται, είναι κάπως περίπλοκο επειδή πρέπει να τους μεταδώσεις αυτή τη φλόγα, αυτό το αίσθημα..

*O:* Τώρα είναι πολύ δύσκολο επειδή-

*Theo.:* Δεν είναι απλώς ένα μάθημα.

*O:* Όχι. Κοίτα, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε μια μεγάλη παράμετρο σ'αυτό: τους μικτούς γάμους. Όταν έχεις παντρευτεί Ιταλίδα κι από την άλλη είναι ο Μουσολίνη.. [...] Ή παντρεύονται Γερμανούς. Ή τώρα γίνεται ακόμα χειρότερο. Εγώ είχα στο σχολείο μια που είχε παντρευτεί Τούρκο. 25<sup>η</sup> Μαρτίου. Hello!! Χαχα.. Hello!! Εκεί τι λες; Εκεί- Because there, we're really bashing the Turks. Εκεί είναι η δυσκολία που ..

*Theo.:* Είναι πράγματα που δεν τα σκέφτεσαι.. μέχρι που να έρθεις αντιμέτωπος με αυτά.

*O:* Η αλήθεια είναι ότι τώρα αρχίζουμε να τα αντιμετωπίζουμε γιατί τότε δεν ήταν τόσο πολύ οι μικτοί γάμοι. Τώρα έχουν γίνει πάρα πολλοί. (σελ.86,111-116)

Ένας άλλος παράγοντας για την διατήρηση της ελληνικότητας και της ελληνικής γλώσσας είναι, σύμφωνα με έξι υποκείμενα, η άμεση επαφή με την Ελλάδα. Όπως φάνηκε από τις δηλώσεις τους, οι επισκέψεις τους στην Ελλάδα τους βοηθούν για να «φορτίσουν»

πολιτισμικά και γλωσσικά. Γλωσσικά, τους βοηθά να θυμηθούν στοιχεία της γλώσσας ώστε να διατηρηθεί σε λειτουργικό επίπεδο. Όπως ανέφερε το υποκείμενο Y (σελ.58), «*I find that.. Obviously I haven't been to Greece in two years now, so αν μου μιλήσεις.. I can still talk! But you get a little bit.. Κολλάς. You go back and two weeks later they think you're lying to them when you tell them you're from Canada.*» Πολιτισμικά, τους βοηθά να έρθουν σε επαφή με τη «μητέρα πατρίδα», δηλαδή με τον τόπο καταγωγής τους και με ό,τι αυτό συμβολίζει για αυτούς. Ο σημαντικός ρόλος της επαφής με την Ελλάδα φαίνεται να γίνεται με την πάροδο του χρόνου ακόμα πιο σημαντικός για τα υποκείμενα. Για παράδειγμα, ένα μέλος του δείγματος είπε,

*That's when I had visited Greece. When I was in college. So when I came back, I felt different. It took me a few months to.. to find myself. I felt that I didn't belong... in Montreal. And I felt like that too when I had gone to Greece for four months. Που ήταν όταν ήμουν στο πανεπιστήμιο. Ήταν και τότε πολύ δύσκολο για μένα. Ένιωθα ότι... για κάποιο λόγο, άνηκα στην Ελλάδα. Ήταν πολύ δύσκολο για μένα να έρθω πίσω και να συνεχίσω εκεί που είχα αφήσει. Δεν ήθελα. ..Ήθελα να είμαι στην Ελλάδα... Δεν ξέρω... Με έκανε να θέλω να επιστρέψω. Τόσο πολύ που με τον ξάδελφο μου είπαμε, «Εντάξει, θα μαζέψουμε χρήματα και ίσως σε δυο χρόνια να μπορέσουμε να επιστρέψουμε.» Και.. αυτή ήταν η προτεραιότητά μας Αυτό περιμέναμε. Να επιστρέψουμε μια μέρα. Σύντομα! (A, σελ.51-52)*

Ένας άλλος έκανα τον παρακάτω διάλογο με την ερευνήτρια:

*Theo.: Τι αντιπροσωπεύει η Ελλάδα για σένα σήμερα;*

*Y: Well, deep down it's still home I guess. Like I mean deep down, you still have it as home. It's home. Like I didn't go last year, and I feel like.. I didn't go home. It's like re-charging your batteries. It makes you feel alive and everything. (σελ.76-77)*

Σχετικά με το θέμα αυτό, δύο υποκείμενα σχολίασαν ότι, όταν επισκέπτονται την Ελλάδα, το επίπεδο των ελληνικών τους είναι αρκετά υψηλό ώστε να μην προδίδει την προέλευσή τους από την ομογένεια. Σύμφωνα με ένα από αυτά, «*Θυμάμαι πέρυσι το καλοκαίρι, ήμουν εκεί και τους έλεγα είμαι από τον Καναδά και νόμιζαν πως τους έλεγα ψέματα.*» (Y, σελ.59)

Επίσης, σημαντικός παράγοντας είναι η πρόσβαση στα διάφορα ελληνικά ΜΜΕ που έχουν οι Έλληνες της διασποράς μέσω δορυφορικής μετάδοσης και διαδικτύου και που προσφέρουν ακούσματα ελληνικής γλώσσας και μια επαφή με την ελληνική επικαιρότητα. Ανέφερε ένα υποκείμενο σχετικά με αυτό:

*Βρίσκω πως τα ελληνικά μου είναι καλύτερα σήμερα επειδή εε.. Το γεγονός ότι έχουμε το «ANT1» βοηθάει κι αυτό. Επειδή ακούμε τα ελληνικά. Είναι μέσ' το σπίτι και στη τηλεόραση. Συνέχεια. Βλέπεις τα ελληνικά προγράμματα τώρα. Πριν δεν είχαμε εμείς ελληνική τηλεόραση. Γι'αυτό ό,τι βλέπαμε ήτανε αγγλικά. Τώρα επιτέλους έχει. Βλέπουμε έργα στα ελληνικά, βλέπουμε σειρές στα ελληνικά τώρα και.. έχει ξαναπάσει. [...] Ποτέ δεν πήγα στην ιστοσελίδα της Montreal Gazette<sup>61</sup>. Πηγαίνω πάντα στις ευρωπαϊκές ιστοσελίδες ή στις ιστοσελίδες με τις ειδήσεις της Ελλάδας. Όπως η «Καθημερινή»! Πάω στο kathimerini.greece και διαβάζω τι γίνεται. (A, σελ.60)*

<sup>61</sup> Μια αγγλική καναδική εφημερίδα.

Για τα υποκείμενα που εργάζονται σε περιβάλλοντα όπου υπάρχουν άλλοι Έλληνες, ένας ακόμα παράγοντας είναι και ο χώρος της δουλειάς:

*Obviously because you're speaking to Greek teachers you try to polish your Greek as well. So in the past eight years that I've been an employee of Σωκράτη I see a tremendous difference. Because I would have probably not- I would have used the same vocabulary over and over with my parents. And now you perfect it because you speak to other people who speak the language, who master the language. (S, σελ.56)*

Από τα έξι υποκείμενα που δήλωσαν ότι είναι γονείς, οι χώροι που ανέφεραν όπου τα παιδιά τους έχουν την δυνατότητα να ακούσουν / χρησιμοποιήσουν τα ελληνικά εκτός από το σπίτι ήταν: με τον παππού και τη γιαγιά (κυρίως), στην εκκλησία, με φίλους, στον ελληνικό παιδικό σταθμό, στο σύλλογο και μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων όπως η μάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών.

Έξι από τα οκτώ υποκείμενα που αποφοίτησαν τον καιρό που είχε ήδη ιδρυθεί ο Αριστοτέλης (το 1980) παρακολούθησαν μαθήματα κι εκεί. Πέντε από αυτά αποφοίτησαν από την Γ' Λυκείου ενώ το ένα διέκοψε τις σπουδές του μετά την Γ' Γυμνασίου. Τα άτομα αυτά μίλησαν για την ευκαιρία που τους έδωσε να συνεχίσουν να βρίσκονται σε ένα ελληνικό περιβάλλον. Επίσης, όλα ανέφεραν πως ένας σημαντικός λόγος που πήγαν ήταν για να συνεχίσουν να είναι με τους φίλους τους από τον Σωκράτη. Σύμφωνα με κάποια, εκεί είναι που «έδεσαν» οι φιλίες τους περισσότερο. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω δύο αναφορές:

- 1) *Υπάρχει λιγότερη πίεση, βλέπεις τους φίλους σου με τους οποίους μεγάλωσες. Επίσης, έχεις να κάνεις με παιδιά που είναι από άλλη κουλτούρα όλη την εβδομάδα, και μετά πας... Είναι σαν να πηγαίνεις σπίτι. Σαν να είσαι με τα ξαδέλφια σου. Είσαι με τους φίλους σου, καταλαβαίνει ο ένας τον άλλο. ...Μπορείς να αφήσεις τον εαυτό σου να χαλαρώσει. Ανυπομονούσα να πάω στο ελληνικό σχολείο. Ήθελα να πάω. Εγώ το αποφάσισα γιατί σταμάτησα το figure skating για να μπορώ να πηγαίνω. (Y, σελ.27)*
- 2) *..Ευχαριστιόσουν το κάθε λεπτό. Και μετά, δεν μπορούσες έτσι απλά να το αφήσεις. Και μετά, ήρθε εκείνη η στιγμή και.. νομίζω γι' αυτό πολλά παιδιά συνέχισαν στον Αριστοτέλη. Επειδή δεν μπορούσαν να αποκοπούν από τον Σωκράτη. Γι' αυτό ήταν πολύ σημαντικό για μας να συνεχίσουμε. Να μην το χάσουμε αυτό. Αυτό που είχαμε στο Σωκράτη. Το θέλαμε. Και ήταν πολύ σημαντικό για μας να πάμε Αριστοτέλη. Να το βρούμε εκεί κάθε Σάββατο. Αν και δεν το είχαμε κάθε μέρα, το είχαμε τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Και μετά ήταν δύσκολο όταν τελειώσαμε τον Αριστοτέλη επειδή.. αυτό ήταν όλο! Μετά από τόσα χρόνια του να είσαι με τα ίδια άτομα όλη σου τη ζωή, από 6 έως 18 χρονών, τελείωνε. Και... μου κακοφάνηκε εμένα. Δεν ήθελα να τελειώσει. Δεν ήθελα να το αφήσω. Και αυτό, ήταν ο Σωκράτης που το έκανε αυτό. Μας έφερε τόσο κοντά. (A, σελ.17-18)*

Επίσης, σύμφωνα με τις αναφορές τριών υποκειμένων το μέγεθος και η οργάνωση της ελληνικής παροικίας στο Μόντρεαλ είναι ένας παράγοντας που τα βοηθάει γενικότερα στο να έρχονται σε επαφή με διάφορα ελληνικά στοιχεία εντός της καθημερινότητάς τους, όπως ελληνική γλώσσα, ήθη και έθιμα, θρησκεία, σχολεία, ψυχαγωγία, ελληνικά ΜΜΕ, κ.λπ. Ένα υποκείμενο δήλωσε, «Νιώθω πως το Μόντρεαλ είναι σαν μια μικρή Ελλάδα. Θέλω να πω δεν χρειάζεσαι να είσαι στην Ελλάδα για.. για να νιώθεις Έλληνας!» (A, σελ.28-29) Ένα άλλο είπε, «...Μικρή Ελλάδα, μεγάλη Ελλάδα, τα ίδια πράγματα ήταν περίπου.» (M, σελ.5).



Σύμφωνα με κάποια υποκείμενα, το γεγονός ότι το σχολείο Σωκράτης ήταν κομμάτι της ΕΚΜ τους ώθησε προς αυτή, καθότι το αίσθημα του «ανήκειν» και της οικογένειας που ένιωθαν στο σχολείο μεταφέρθηκε και προς την Κοινότητα. Όπως δήλωσε ένα υποκείμενο:

*We've always been close to the Greek Community especially in the younger years. As we get older, you know, you go to Cégep, you go to University.. You kind of have to re-prioritize. But, to this day, it's something I hold very dear. I know that whenever there is something needed in the Greek Community, if I'm able to contribute, I will. It's like a cousin. It's like family. It's like blood. If my cousin needs me, I'll be there for him. (M, σελ.50-51)*

Ένα άλλο είπε,

*...It was like going home. It's like going home, yeah. Every time you go there, you go to St. George, you know all the passageways. It's like you've been home. I even had a friend who got married there even though it wasn't her church, because she felt so close to it, it was like being home for her. [She was also a] Socrates student, Aristoteli student. So... It's home, yeah. It's-It's a home! It's like home... Yeah. ...It is like home. (Y, σελ.14)*

Επίσης, η πλειοψηφία των υποκειμένων είναι της άποψης πως η ΕΚΜ αποτελεί, αφενός έναν συνδετικό κρίκο που συνδέει τους Έλληνες μεταξύ τους, αφετέρου παίζει σημαντικό ρόλο ως προς την προώθηση της ελληνικότητας στην ελληνική παροικία. Όπως δήλωσαν τα παρακάτω υποκείμενα,

- 1) *[Socrates] gives you somewhere to belong to. So later on, when you're watching soccer<sup>62</sup> or something, when you're walking in the street, you feel like there's this euphoria, this feeling of you belong all together and this connectedness ..that I think is missing in North American society. You don't feel connected to a community. Socrates, that's what it is. That's what it does. It indoctrinates you to be connected. [...] And it gives you a community to be connected to. And it also shows you how to be connected to a community so you can be connected to other ones too. Because most people don't have one. We take it for granted: that is how everybody is. But it's not. It's not the experience that the French kids have here. Τα κεμπεκιωτάκια. They do have a national identity and all that, but it's not the same. ..They're home. To them. We're not. [...] The culture is a blessing, the religion is a blessing. We've been through some very difficult times. And everybody was around... in the church. This connectedness that I was talking about, you have that. So even if you have hard times... Like okay, you criticize the Greek Community sometimes but the truth is, it's there. And you do have that. And you do have this connectedness. (Y, σελ.65-67, 69-70)*
- 2) *...I find the Κοινότητα... Like the different εκδηλώσεις, the different events... It brings Greeks together Γιατί ξεχνιόμαστε μερικές φορές. Ο καθένας έχει την δικιά του ζωή και... Κάνουμε ένα, έτσι θέατρο και μαζεύονται όλοι οι Έλληνες and it's nice to see that. ..Βλέπεις παιδιά και ανθρώπους που δεν έχεις δει τόσα χρόνια. Βλέπεις παιδιά που πήγες στο σχολείο, μεσ'το Σωκράτης και δεν τα έχεις δει τόσα χρόνια και θα τα δεις στην παρέλαση ας πούμε. Και λες, «Oh my God! It's been such a long time! What's new with you?» And I find μας φέρνει... πιο κοντά. And that's very important γιατί... ξεχνιόμαστε μερικές φορές with our everyday life. And... we need the Κοινότητα for that. (A, σελ.10)*

Κάποια υποκείμενα αναφέρθηκαν στην προσωπική ευθύνη που νιώθουν απέναντι στην ΕΚΜ. Σαν Έλληνες δεύτερης γενιάς, νιώθουν πως η παρουσία και συμμετοχή τους σε αυτή θα συμβάλει στο να συνεχίσει να υπάρχει και να εκπληρώνει το έργο της, και στο να προωθείται το ελληνικό στοιχείο στον ελληνισμό του Μόντρεαλ. Όπως ανέφεραν τα παρακάτω υποκείμενα,

---

<sup>62</sup> Ίσως να αναφέρεται στην εθνική ομάδα της Ελλάδας που πρόσφατα είχε νικήσει τον πανευρωπαϊκό αγώνα, και για την οποία αναφέρθηκε εκτεταμένα και σε άλλο σημείο της συνέντευξης.

- 1) *Μέχρι και τώρα ακόμα ψηφίζουμε! Πάντα ήμασταν μέλη. Αν δεν βοηθήσουμε εμείς την Κοινότητα, ποιος θα την βοηθήσει; Τώρα είναι η δικιά μας σειρά, η δικιά μας η γενιά να τα συνεχίσουμε αυτά. Οι γονείς μας τα κάνανε. Τώρα εξαρτάται από εμάς. Γι' αυτό αν δεν γίνουμε εμείς μέλη, ποιος θα γίνει; [...] Στους συλλόγους δεν είμαι τόσο involved, αλλά στην Κοινότητα, είμαι involved. [...] Μεγαλώσαμε μέσα στην Κοινότητα. Δεν μπορούμε να μην είμαστε involved. (Α, σελ.9)*
- 2) *If you are going to keep the Community, για να λες ότι είσαι Έλληνας, you do need an infrastructure. And if we all pull away from that infrastructure, we're going to find out that we're alone in a mass. ...Because even if they cut themselves from it, they still believe they're Greek. And eventually you will need that infrastructure. Eventually when you die, you're going to want to get buried. Όταν παντρεύεσαι, θέλεις.. Ξέρεις.. (Ο, σελ.83)*
- 3) *I am contributing back. After Σωκράτη I went on to high school, and then college, and then university. And now I'm back at Σωκράτης teaching! Είναι, ξέρεις, full circle: what the school gave to me, I am giving back, going back to school at the opposite end of the spectrum this time. (J, σελ.7-8)*

Αναφορικά με την προσωπική τους σχέση με την ΕΚΜ, όλα τα υποκείμενα είχαν επαφές με αυτή, άλλα άμεσα (π.χ. μέλος της θεατρικής της ομάδας, ως υπάλληλος της) και άλλα πιο έμμεσα (π.χ. συμμετοχή στο πανηγύρι του δεκαπενταύγουστου, παρακολούθηση της παρέλασης της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, απόκτηση ιδιότητας μέλους για συμμετοχή σε γάμους, βαπτίσεις, προσφορά δωρεών). Όμως, όλοι αφιέρωσαν ένα μέρος της συνέντευξης για να μιλήσουν για αυτή. Μέσα από τα δεδομένα παρατηρήθηκε πως ορισμένα άτομα που είτε είχαν πολύ ενεργούς γονείς ή ήταν τα ίδια πολύ συνδεδεμένα με την ΕΚΜ όταν ήσαν παιδιά, έχουν αναλάβει σήμερα θέσεις-κλειδιά εκεί. Αυτό παρατηρήθηκε σε τέσσερα υποκείμενα του δείγματος.

Τα υποκείμενα που αναφέρθηκαν πιο εκτεταμένα στο θέμα της ΕΚΜ χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: 1) στην κατηγορία αυτών που εξέφρασαν τα παράπονά τους για τη σημερινή της κατάσταση και, 2) στην κατηγορία των παλαιότερων αποφοίτων που εστίασαν περισσότερο στην περιγραφή της εποχής που η ΕΚΜ στεγάζονταν ακόμα στην εκκλησία της Αγίας Τριάδας.

Σχετικά με την πρώτη κατηγορία, αν και οι απόφοιτοι πιστεύουν πως ο ρόλος της ΕΚΜ είναι πολύ σημαντικός για τη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στο Μόντρεαλ, ωστόσο πολλά υποκείμενα εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για τη διαχείρισή της, για την ατμόσφαιρα καχυποψίας, συκοφαντίας και αντιπαλότητας που επικρατεί, για τις συνεχόμενες προστριβές μεταξύ διαφόρων ομάδων, για τον ατομικισμό και τον φθόνο που διακρίνει τον τρόπο σκέψης πολλών Ελλήνων και γενικότερα για την έλλειψη αλληλεγγύης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Σχετικά με το θέμα αυτό, ένα υποκείμενο δήλωσε, «*If we say we're proud of our greekness and if we say we want this community to be able to offer its next generation every opportunity, we have to show a little bit more respect and a little bit more unity in how we do this. Ok? And that's not a message of criticism. If all of us just do our little part we'll succeed.*» (F, σελ.89) Ένα άλλο είπε,

*There's just that old way of thinking and doing things and being self-serving and all the scandals. [...] As a small community of 60 to 100.000 people it should be irrelevant. It's like a family, right? You have brothers and sisters? Well, you know what? Sometimes what's in your best interest isn't in theirs. And what's in theirs is not in yours. But the common goal remains the growth of the family. Now for some reason the Greek Community has never understood that. And I look at the Italian Community. And you want to look at real community? Look at the Jewish Community. They do not always agree. But you know what? There's growth. And the Greek Community has stagnated. [...] Unfortunately because of the business nature of it, there's always- you hear that and there's a bitterness for me. Ας πούμε, θα ακούσω- You know, they did the thing at the Old Port last year<sup>63</sup>- «Α, μεγάλη επιτυχία!» «Α, φέτος.. Ξέρεις, φέτος προσπαθούσαν να φαν τον κόσμο. Το κάναν πολλές μέρες.» Κι αυτό και κείνο και τ'άλλο.. Τα παιδάκια μου, δεν γνωρίζουν τη διαφορά. Με πειράζει που το ακούω! Ότι κάποιος λέει κάτι τέτοιο. ...Είναι κάτι που απλώς δεν μ'αρέσει. Είναι σαν να ακούς κάτι κακό για τον πατέρα η τη μητέρα σου. Είναι μέσα στα ίδια πλαίσια. Γίνεσαι αμυντικός. (Κ, σελ.23-24)*

Τα μέλη του δείγματος είχαν την τάση να βλέπουν την ΕΚΜ πέρα από το θέμα της διοίκησης (ο κύριος λόγος των προστριβών), σε ένα ευρύτερο και πιο συμβολικό επίπεδο, συγκεκριμένα σε σχέση με αυτό που αντιπροσωπεύει ως ελληνική οντότητα στο καναδικό έδαφος, με τον ενοποιητικό της ρόλο, σε σχέση με αυτό που θα έπρεπε να συμβολίζει και να αντιπροσωπεύει για τον κάθε «συμπάροικο», μια Ελλάδα έξω από την Ελλάδα, με ό,τι αυτό συμπεριλαμβάνει. Συγκεκριμένα, το υποκείμενο D είπε,

*I'm a member. I've been a member for a few years now. And I do believe that it would help the Community if every Greek member gave the 50\$ a year. I mean, the Community does many things. Regardless of who you believe in and who's running the show or who's in charge. The Community is bigger than any person. The president or the vice-president or whoever is running anything any year is technically insignificant in terms of the Community as a whole. It's not one individual that runs the Community. It's everyone. And since we're 65-80 thousand Greeks, for us having 2.000 or 3.000 members, is a poor showing (σελ.13-14)*

Ακόμα, ένας άλλος είχε τον παρακάτω διάλογο με την ερευνήτρια:

*Theo.: Τι σου έχει προσφέρει ή μπορεί να σου προσφέρει η ΕΚΜ ..σαν Έλληνα που ζει στο Μόντρεαλ;*

*Ο: Στενοχώρια.*

*Theo.: Στενοχώρια..*

*Ο: Εμένα, ειλικρινά, δυστυχώς, είναι στενοχώρια.*

*Theo.: Και όμως είσαι ακόμα εκεί. ...Έχεις το ενδιαφέρον.*

*Ο: ...Θυμάσαι μια ερώτηση που μου έκανες πριν; Αν είναι καθήκον;*

*Theo.: Ναι, ευθύνη.*

*Ο: Η ευθύνη;*

*Theo.: Ναι.*

*Ο: Εγώ μπαίνω στην Κοινότητα για τα παιδιά, για την επόμενη γενιά. Για να προσπαθήσω να τους κάνω Έλληνες. [...] Επειδή εμείς οι Έλληνες έχουμε αυτήν την τάση να είμαστε υπερήφανοι, δεν δεχόμαστε να είναι κάποιος άλλος σωστός. Έτσι πολλές φορές έχω κόντρα υπερασπίζοντας αυτά τα παιδιά. Και πολλές φορές αυτό που προσπαθώ να χτίσω απορρίπτεται μεμιάς λόγω έλλειψης διορατικότητας. Ωστόσο, εξακολουθώ να πηγαίνω. ...Και πάλι, γι'αυτά τα παιδιά. Για την επόμενη γενιά. (σελ.84-86)*

Επιπλέον, ορισμένα υποκείμενα εξέφρασαν την άποψη ότι, αντί να ασκεί ο κόσμος συνέχεια κριτική για το έργο της ΕΚΜ, καλό θα ήταν να μιλήσουν με δικά τους έργα, δηλαδή να της συμπαρασταθούν και να την βοηθήσουν να βελτιωθεί. Συγκεκριμένα είπαν δυο άτομα:

1) *...And that's what I say to people, "Do not criticize if you're not a member. Put your money where your mouth is. Become a member. Have your voice heard." [...] Being a couch critic, somebody who sits home and criticizes everything, is absolutely useless. Πρώτον, you're never going to change anything.*

<sup>63</sup> Αναφέρεται στο ετήσιο πανηγύρι του Δεκαπενταύγουστου της Ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ.

*Και δεύτερον, you're a negative force. They may not be doing it right. But they're doing something. What are you doing to change it? Join the Community. Go help somebody. Help even the opposition. [...] become a member. That's your duty to the Community. Your fees will help maintain the Community. And then go vote. When you have 2.000 people only registered as members of the Community and half of them because they have their children in the Socrates school and they're obliged to<sup>64</sup>, then we've got a real problem. (F, σελ.89,91,93)*

- 2) *You can't criticize who's in the Community, who's running it, because whoever is not happy can run as well. Someone has to do the job, right? Yes, they might not do it well all the time. Yes, they might be this or that but they're doing the job. So you can't always criticize. You should run for it. Somebody has to be there. We need a president. We need a treasurer. That's it. That's the theory. (D, σελ.14-15)*

Ως αποτέλεσμα της αρνητικής ατμόσφαιρας που επικρατεί στην ΕΚΜ, τρία από τα μέλη του δείγματος δεν συμμετέχουν ενεργά σε αυτή, δεν είναι τακτικά μέλη ή ακόμα έχουν αποσύρει ως ένα βαθμό τη συμμετοχή τους. Ωστόσο, παραμένουν ενημερωμένα για τις εξελίξεις της. Επιπλέον, κάποια δεν προτιμούν να λάβουν μέρος για να μην γίνουν στόχοι συκοφαντίας. Σύμφωνα με ένα υποκείμενο,

*Έχω γίνει μέλος ... μέσω κουμπαριάς και τέτοια πράγματα. But, I don't go out of my way για να 'μαι πολύ ειλικρινής. Δεν ξέρω, τα αισθήματά μου για την Κοινότητα είναι ανάμικτα. ...I think that unfortunately it's been a platform for a lot of people just to benefit themselves over the years. And I've always seen it. I've been an observer of it. [...] Είναι δύσκολο τώρα. Πιστεύω πως η Ελληνική Κοινότητα, το μόνο που μπορεί να κάνει για μένα είναι να με αντιπροσωπεύσει ως Ελληνο-Καναδό. [...] Ποτέ δεν με εντοπίσασε. Αν κάποιος μου έλεγε αύριο - Έχω ικανότητες έτσι; Μεσιτικές για παράδειγμα - «Θέλεις να διευθύνεις τον φάκελο της ακίνητης περιουσίας μας;» Θα το σκεφτόμουν. Θα έπρεπε να είναι τιμή μου! Γιατί να το σκεφτώ; Έτσι δεν είναι; Θα έπρεπε να ήταν τιμή μου. Επειδή προφανώς, τότε θα έμπαίνα μέσα στις επιχειρηματικές υποθέσεις και θα υπήρχαν αποφάσεις που θα είχαν κάποια οφέλη για σένα ή για τα άτομα που αντιπροσωπεύεις και άλλες που δεν θα είχαν. Δεν μπορείς πάντα να εστιάζεις στο, «Α, το έκανε αυτό επειδή..» Ας πούμε έκανα κάτι για την Κοινότητα, «Α! Το κάνεις αυτό γιατί προσέχει..» Δεν μπορείς να το κάνεις αυτό! Δεν δουλεύει έτσι το πράγμα! (Κ, σελ.16,20,22)*

Σύμφωνα με ένα άλλο υποκείμενο,

*...We were always involved in the Community. Τώρα βέβαια τα πολιτικά έχουν γίνει τόσο.. δύσκολα. Πήγαινα. Μετά εκνευρίστηκα. Δεν έχω πάει έχει πάνω από 20 χρόνια. Πληρώνω τη συνδρομή μου, τους κάνω δωρεές, αλλά αυτό μόνο. Κρατιέμαι μακριά. Αλλά τώρα έχω ενθαρρυνθεί που έχει μπει νέο αίμα. Και ελπίζω να.. Ξέρεις, δεν έχω μελετήσει.. Διαβάζω αυτά που διαβάζεις στις εφημερίδες. ...Αλλά ποιος ξέρει; (N, σελ.66)*

Ένα μέλος του δείγματος που είχε ήδη ασχοληθεί ενεργά με την ΕΚΜ είπε τα εξής,

*Theo.:* *Τι σε κάνει να κρατάς τις επαφές σου με την ΕΚΜ;*

*O:* *I'm an idiot. ...Πολλοί σου λένε, «Ξέρεις κάτι; Δεν έχω χρόνο για αυτές τις χαζομάρες. Έχω οικογένεια να ταΐσω. Δεν θα ασχοληθώ μ'αυτούς.» Τώρα, από τη μια πλευρά, έχουν δίκιο. [...] Κάτι φορές βγαίνεις πιο χαμένος αν ανακατεύεις με τις Κοινότητες παρά να μην ανακατεύεις. Επειδή το όνομά σου λερώνεται. Για κανένα λόγο. Εντάξει; Το 'χω ζήσει. Το 'χω δει. ...Αλλά αν δεν ανακατετεύεις, χάνεται μετά. (O, σελ.83-85)*

Σχετικά με τους τέσσερις παλαιότερους απόφοιτους που αποφοίτησαν πριν το 1965 (όταν η Κοινότητα στεγάζονταν ακόμα στην εκκλησία της Αγίας Τριάδας), οι δυο διατηρούν τις επαφές τους με τη σημερινή ΕΚΜ. Και στις δυο περιπτώσεις, η φύση του επαγγέλματός

<sup>64</sup> Οντως, για να γράψει κανείς το παιδί του στο σχολείο «Σωκράτης», πρέπει να είναι ή να γραφτεί μέλος της Ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ.

τους παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτό. Οι δύο άλλοι μίλησαν με πολύ ενθουσιασμό για την τότε Ελληνική Κοινότητα και περιγράψανε με πολλές λεπτομέρειες πως ήταν οργανωμένη η ζωή των λιγιστών μεταναστών γύρω από αυτή και την εκκλησία της Αγίας Τριάδας. Σύμφωνα με ένα από αυτά, «Είχαν συναντήσεις, οργανώσεις, διαδηλώσεις.. Έτσι, όλη σου η ζωή περιστρέφονταν γύρω από το σχολείο, την εκκλησία.. τα οποία ήταν όλα σε ένα κτίριο. Το οποίο είναι πολύ διαφορετικό σήμερα. Θέλω να πω, οι άνθρωποι σήμερα δεν έχουν αυτό τον τρόπο σκέψης. Ήταν η Κοινότητα και ήταν όλα ένα.» (G, σελ.10-11)

Σήμερα έχουν αποκοπεί σε μεγάλο βαθμό από τη νέα ΕΚΜ (που στεγάζεται πλέον στο Ελληνικό Κοινοτικό Κέντρο) και δεν ταυτίζονται με αυτή στον ίδιο βαθμό. Συγκεκριμένα, ένα από αυτά, αν και έχει επαφές με την ελληνική παροικία μέσω του επαγγέλματος του, οι επαφές αυτές δεν επεκτείνονται σχεδόν καθόλου πέρα από αυτό,

*Το γεγονός ότι ήρθαμε τη δεκαετία του '50 ήταν ενδιαφέρον διότι δεν ήμασταν ούτε οι παλιοί μετανάστες, ούτε οι νεομετανάστες του '60. Έτσι, κατά κάποιο τρόπο βρεθήκαμε στη μέση. Η αδελφή μου ταυτίστηκε πολύ με τους νεομετανάστες. Με την πάροδο του χρόνου έγινε όλο και πιο πολύ Ελληνίδα μιλώντας ελληνικά και κάνοντας πράγματα που ήταν ελληνικά. Ασχολήθηκε με την Ελληνική Κοινότητα. [...] Εγώ έκανα το αντίθετο. Απομακρύνθηκα. Δεν έχω καμία σχέση με την Κοινότητα. Εμφανίζομαι εκεί μια φορά τον χρόνο το Πάσχα. Και αν θα με καλέσουν, θα πάω.. Όχι ότι έχω τίποτα εναντίον τους.. Αλλά δεν νιώθω ότι η ζωή μου είναι.. συνδεδεμένη με αυτή. Χρειάζεται να κάνει με το ότι.. πρώτα απ'όλα, δεν έχω χρόνο. Τα παιδιά μου δεν σχετίζονται καθόλου με την Κοινότητα. Και με την σύζυγό μου, δεν πηγαίνουμε σε καμία εκδήλωση. Δεν πηγαίνουμε σε ..χορούς. We just don't.. mingle with the Community. Αλλά πηγαίνουμε- πηγαίνω στην Ελλάδα με την σύζυγό μου τέσσερις φορές το χρόνο. We have a whole set of friends in Athens and other places that we call every week or every second week. So our link to Greece.. Our link to being Greek is with Greece, not with the Community. [...] And the Community changed. But physically it changed. It's no longer down in Αγία Τριάδα. The church burned down, you heard. It broke our heart. (G, σελ.41-42)*

Επίσης, το υποκείμενο Ν είπε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης του,

*Η εκκλησία ήταν πανέμορφη. ...Και για το υπόγειο, έφεραν έναν διάσημο Ιταλό ζωγράφο ... ο οποίος έκανε τη διακόσμηση. Και υπήρχαν ζωγραφίες του Σωκράτη και άλλων. Full-size wall paintings! Αλλά καταστράφηκαν από τη φωτιά. Και οι εικόνες και ό,τι άλλο ήταν ζωγραφισμένο. [...] Θέλαμε να την ξαναχτίσουμε. [...] Ο κόσμος προσπάθησε να συνεισφέρει. Είπαν, «Δεν ζει κανείς εκεί πια.» [...] Έκλαψα όταν την εγκατέλειψαν. Εκείνη την εκκλησία και εκείνο το σχολείο. Όσο και να προσπαθήσαμε να μαζέψουμε χρήματα... [...] Η Κοινότητα ήθελε να πουλήσει την εκκλησία. Our feeling was ... of Greek leadership. Build it. Build a high-rise building. Try to get the Bank of Greece, the Greek Consulate inside. And build the church in the building. [...] Δεν πουλήσαμε το οικοπέδο. Το νοικιάσαμε για 57 χρόνια. Μετά από 57 χρόνια επανέρχεται πίσω στην Κοινότητα. ...Αυτό είναι κάτι που εγώ δεν θα δω. Ίσως εσύ αλλά.. (σελ.23-25,55, 63-64)*

## 2. Ακαδημαϊκή Εξέλιξη

### 2.1 Ρόλος γονιών στην ακαδημαϊκή εξέλιξη

Η συμβολή του σχολείου Σωκράτης στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων του συνιστά τον δεύτερο άξονα της έρευνας. Η πρώτη κατηγορία του άξονα αυτού αναφέρεται στον ρόλο που έπαιζαν οι γονείς σε σχέση με το σχολείο. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα υποκείμενα απέδωσαν ένα σημαντικό μέρος της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας στην συμβολή των γονιών τους προς αυτή την κατεύθυνση.

Καταρχήν, ανέφεραν διάφορους λόγους οι οποίοι ώθησαν τους γονείς τους να τα στείλουν στο συγκεκριμένο σχολείο που μελετάται. Οι πιο συχνοί λόγοι που ανέφεραν είναι οι ακόλουθοι: Αφενός, για να μεταδοθεί το ελληνικό στοιχείο (ελληνική γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμός) στα παιδιά τους και να κρατηθεί ζωντανό το στοιχείο αυτό, αφετέρου για να μη χάσουν τα παιδιά τους την επαφή με τις ελληνικές τους ρίζες ώστε να μεγαλώσουν και να νιώθουν Έλληνες. Ενδεικτικά, αναφέρει ένα υποκείμενο, *«Ήταν πιστεύω... για να κρατήσουμε... την ελληνική ταυτότητά μας. Για να μάθουμε τη γλώσσα, να ξέρουμε να γράφουμε, να διαβάζουμε, να μάθουμε την ιστορία, να μάθουμε τα θρησκευτικά. Για όλα αυτά. Για να μείνουμε 'ελληνάκια'. Να μην τα χάσουμε.»* (Μ, σελ.6)

Σημαντικός παράγοντας ήταν επίσης η ευκαιρία που πρόσφερε στα παιδιά να μάθουν τρεις γλώσσες ταυτόχρονα, εκ των οποίων οι δύο ήταν οι επίσημες γλώσσες της χώρας. Ανέφερε ένα υποκείμενο, *«Νομίζω επειδή τότε ήταν το πρώτο ελληνικό σχολείο. Και ξέρεις, είχαν ένα πρόγραμμα, τρεις γλώσσες.»* (Κ, σελ.6)

Ένας άλλος λόγος ήταν ότι, στην περίπτωση που οι γονείς αποφάσιζαν να επιστρέψουν στην Ελλάδα, τα παιδιά να ήταν επαρκώς προετοιμασμένα για την ελληνική κοινωνία. Όπως ανέφερε ένα μέλος του δείγματος, *«...επειδή πάντα υπήρχε η ιδέα πως θα γυρίσουνε πίσω, θέλανε να δώσουνε στα παιδιά τους το εφόδιο που χρειάζεται. Το ελληνικό.»* (Ο, σελ.16) Για την αντίθετη περίπτωση, όπου οι γονείς δεν σκόπευαν να επιστρέψουν, αναφέρεται, *«Επειδή ήθελαν να διατηρήσουμε τον ελληνικό πολιτισμό, την ελληνική πίστη, την ελληνική παράδοση... Ιδιαίτερα αφού είμαστε τόσο μακριά από την Ελλάδα. Δεν περίμεναν ότι θα επιστρέφαμε ποτέ και να ζήσουμε εκεί, γι' αυτό είπαν, 'Πρέπει να το διατηρήσουμε.'»* (Σ, σελ.6)

Τέλος, σύμφωνα με το ίδιο υποκείμενο η επιλογή των γονιών του να το στείλουν στο σχολείο Σωκράτης εξυπηρετούσε επιπλέον και τις προσωπικές τους ανάγκες, διότι ένιωθαν ότι έτσι θα μπορούσαν να έχουν μια πιο άμεση επικοινωνία με το σχολείο. Συγκεκριμένα ανέφερε, *«...οι γονείς μας που δεν μιλούσαν ούτε γαλλικά, ούτε αγγλικά, νομίζω ότι ένιωθαν και εκείνοι ασφάλεια όταν έμπαιναν μέσα στο κτίριο, ότι ικανοποιούνταν οι ανάγκες τους, ότι είχαν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν με κάποιον στο σχολείο που μπορούσε να τους καταλάβει. Οι γονείς μου, νομίζω, ένιωθαν ασφάλεια που βρίσκονταν στον Σωκράτη.»* (Σ, σελ.27-28)

Όσον αφορά τη συμμετοχή τους στις διάφορες σχολικές εκδηλώσεις, τα μέλη του δείγματος δήλωσαν ότι οι γονείς συμμετείχαν αρκετά, στο μέτρο του δυνατού, στις σχολικές εορτές, στις παρελάσεις του σχολείου, στις συναντήσεις μεταξύ των γονιών και των δασκάλων και στην παραλαβή των ελέγχων. Συνήθως πήγαινε η μητέρα περισσότερο από τον πατέρα διότι αυτός ήταν υποχρεωμένος να δουλεύει. Ενδεικτικά, ένα άτομο είπε, *«Πάντα, πάντα, πάντα εκεί. Να 'θελα και δεν ήθελα, πάντα εκεί πέρα ήταν. Ναι. Κάθε παρέλαση πηγαίναμε.»*

*Φωτογραφίες, ξέρεις.. Ερχόντουσαν οι θείες να μας δουν με τις στολές μας..»* (Μ, σελ.15)  
Εκτός από τα παραπάνω, κάποιοι γονείς, μετά από παράκληση του σχολείου, βοηθούσαν με την επίβλεψη των παιδιών κατά τη διάρκεια του γεύματος και των σχολικών εκδρομών.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, τα μέλη του δείγματος εξέφρασαν τη σχέση των γονιών τους με το σχολείο Σωκράτης, αναφέροντας ότι υπήρχε σεβασμός προς τον εκπαιδευτικό και αναγνώριση στον πειθαρχικό ρόλο του δασκάλου. Ανέφερε ένα υποκείμενο, «...Οι γονείς έλεγαν, 'Σου έκανε παρατήρηση ο δάσκαλος; Σου έδωσε τιμωρία; Θα την κάνεις δυο φορές: μια για τον δάσκαλο και μια για μένα.' Γι' αυτό δεν υπήρχε... Δεν μπορούσες.» (D, σελ.12)

Καθώς οι περισσότεροι γονείς δεν είχαν τελειώσει το δημοτικό, εμπιστεύονταν και υποστήριζαν το σχολείο και το διδακτικό έργο του δασκάλου. Αναφέρεται ότι ως μαθητές, είχαν κάθε βράδυ τουλάχιστον μία έως και τρεις ώρες εργασία για το σπίτι, και πως οι γονείς γενικότερα δεν αμφισβητούσαν την μεγάλη έμφαση και επικέντρωση του σχολείου στην εργασία (εργασιακό ήθος). Ένα υποκείμενο δήλωσε, «Ξέρεις τι; Πραγματικά... Είμαι περήφανος που μπορώ να πω ότι δούλεψα σκληρά. Και αυτό, πράγματι ξεκίνησε στο δημοτικό. Επειδή θυμάμαι να κάνω τις εργασίες που είχα για το σπίτι επί τρεις με τέσσερις.. ξέρεις, ώρες κάθε μέρα.» (Μ, σελ.80)

Επιπρόσθετα, εκτός από μια περίπτωση όπου οι γονείς ήταν τελείως αγράμματοι, τα υποκείμενα είπαν ότι, στον βαθμό που μπορούσαν και στο βαθμό που τους απέμενε ελεύθερος χρόνος από τη δουλειά, οι γονείς τους, τους βοηθούσαν με τα μαθήματα στο σπίτι. Συνήθως η βοήθεια ήταν περισσότερη στις μικρότερες τάξεις και λιγότερη έως και καθόλου στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Καθώς τα υποκείμενα προχωρούσαν στις μεγαλύτερες τάξεις όπου τα μαθήματα γίνονταν πιο δύσκολα, ο ρόλος των γονιών γινόταν περισσότερο εποπτικός. Η μεγαλύτερη βοήθεια με τις δυο ξένες γλώσσες εστιαζόταν συχνά στο να βοηθήσει ο γονιός το παιδί του να μάθει τις λέξεις για την ορθογραφία, συλλαβίζοντας τις πολλές φορές χωρίς να ξέρει πως να τις προφέρει ή τι σημαίνουν. Τα υποκείμενα αναφέρουν ότι οι γονείς τους προωθούσαν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, καθώς στο σπίτι χρησιμοποιούσαν μόνο αυτή για να επικοινωνήσουν. Ένα άτομο περιγράφει,

*Well my mom always used to stay with me to study my homework. So she would be there when I would do my ανάγνωση, ορθογραφία.. [...] Now at the beginning, especially in Grade 1, let's say when I had to read texts in French for example, which was where the problem was, it really was with a λεξικό by our side. So, my mom would literally ask me what every single word in the κείμενο meant and if I didn't know, or if she wasn't sure that I knew, we would look it up in the dictionary. And we'd learn like that together. It was a basic methodical method my mom had planned out for me. And.. it paid off of course. [...] With the French homework, basically, she could read, my mom. So it was basically helping me with.. just reciting the text so I could write. Ορθογραφία. That was basically where she would go in and everything else of course I was left by myself. And this was mostly in the first couple of years. After Grade 2 or Grade 3 it was mostly myself that would study. (Μ, σελ.10-11)*

Επίσης, τα περισσότερα υποκείμενα αναγνώρισαν την μεγάλη υποστήριξη που είχαν από τους γονείς τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, πράγμα που τους ώθησε να αποδώσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό των ικανοτήτων τους και τους προώθησε προς τις ανώτατες σπουδές, δεδομένου ότι οι γονείς τις θεωρούσαν απαραίτητες για την πρόσβαση σε καλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης. Ένας απόφοιτος του Σωκράτη της δεκαετίας του '50 και διπλωματούχος επαγγελματίας είπε, «*It wasn't because we learned such great things at school. It was because that was what you were going to do. ...You were going to do something better. You were going to become a professional... And that's.. what your parents wanted you to do. [...] My father wanted us to be professionals...*» (G, σελ.22,34) Ένα άλλο υποκείμενο δήλωσε, «*...I have to be honest, my father was very tough. There was no bringing 80 or 85 home. It was over 90. And if it was 95, it was, 'Why isn't it 100'?*» (D, σελ.6) Επίσης, αναφέρεται ότι οι γονείς τους ενθάρρυναν να δουλεύουν σκληρά, να πηγαίνουν πάντα διαβασμένοι στο μάθημα και να σέβονται και να υπακούουν τον δάσκαλο. Τα παρακάτω δύο αποσπάσματα δείχνουν τον βαθμό εμπλοκής των γονιών στις ακαδημαϊκές αποφάσεις των παιδιών τους, δηλαδή στην επιλογή σχολείου και προγράμματος σπουδών και πως αυτές αντικατόπτριζαν τις προσδοκίες τους για τα παιδιά τους.

1) *Theo.: And then afterwards when you went to College, you went to B \_\_\_\_?*

*K: B \_\_\_\_\_, yeah.*

*Theo.: And you studied?*

*K: I studied- I studied M. \_\_\_\_\_.*

*Theo.: Ok. Was that your decision?*

*K: No... My parents wanted me like all Greek parents. «A, πήγαινε να μάθεις!» You know.. become a doctor. (K, σελ.53)*

2) *A: That's a French private (high) school with a European system.*

*Theo.: Can you remember the reasons why you went to that school?*

*A: Well, my parents wanted me to go to a private school.*

*Theo.: Ok.*

*A: I was a good student... (A, σελ.32)*

Τέλος, τα υποκείμενα φαίνεται να είχαν επίγνωση των θυσιών που έκαναν οι γονείς τους για να τους στείλουν στο σχολείο Σωκράτης και να τους προσφέρουν μια καλύτερη ζωή, καθώς εξέφρασαν την ευγνωμοσύνη τους γι' αυτές τις θυσίες και τους συνεχόμενους κόπους τους. Σύμφωνα με το υποκείμενο F (σελ.5-6), «*Γι' αυτούς ήταν μεγάλη θυσία να πληρώνουν τα λεφτά τότε. [...] Πέντε δολάρια την εβδομάδα έπαιρνε ο πατέρας μου εκείνη την εποχή. Με 5\$ έπρεπε να πληρώνει το ενοίκιο, το φαγητό, και μετά και το σχολείο.*» Ένα άλλο δήλωσε,

*Είμαι πολύ ευγνώμων για όλα αυτά που έχω. Πιστεύω πως όλα αυτά, ο Σωκράτης, τα σχολεία και όλα, είναι ευλογία. Πολλά παιδιά δεν τα έχουν αυτά. Ξέρεις, δεν έχουν γονείς που δουλεύουν νύχτα-μέρα μόνο και μόνο για να τους στείλουν σε όλα αυτά τα πράγματα. Ειδικά αν, ξέρεις, αν είναι και πολλά παιδιά. ...Το έκαναν για όλους μας. Και συνεχίζουν να κάνουν αυτές τις θυσίες. Και τα περισσότερα άτομα δεν το έχουν αυτό. Γι' αυτό είναι ευλογία. (Y, σελ.69)*



Για ένα άτομο, η θυσία των γονιών του να μεταναστέψουν σε μια ξένη χώρα με σκοπό μια καλύτερη ζωή φαίνεται να έχει επηρεάσει καθοριστικά τους λόγους για τους οποίους και το ίδιο βρίσκεται στον Καναδά και εργάζεται σκληρά για να επιτύχει επαγγελματικά τον μέγιστο δυνατό βαθμό των δυνατοτήτων του. Σε ένα από τα σχόλιά του δήλωσε,

*Δεν μου άρεσε να είμαι.. στον δημόσιο τομέα επειδή δεν υπήρχαν οι δυνατότητες να κάνεις πολλά λεφτά. Και εκεί είναι που τραβάω τη γραμμή. Είναι ωραίο να έχεις κοινωνική συνείδηση και να είσαι ο καλύτερος φίλος ολονών και να βοηθάς τους πάντες, αλλά ξέρεις, πρέπει να κάνεις κάτι και για τον εαυτό σου. Και να δημιουργήσεις τη δική σου περιουσία. Αλλιώς, γιατί ήρθαμε σ' αυτή τη χώρα; Μπορώ να πάω στην Ελλάδα και να αράξω. (Κ, σελ.62-3)*

Τέλος, ναι μεν τα υποκείμενα φοίτησαν σε τρίγλωσσο δημοτικό σχολείο, έξω από την τάξη, τα ελληνικά και τα αγγλικά ήταν οι γλώσσες με τις οποίες είχαν τις περισσότερες επαφές τα χρόνια εκείνα, ενώ με τα γαλλικά οι επαφές ήταν λιγιστές. Οι λόγοι γι' αυτή την διαφοροποίηση σχετικά με την γλώσσα είχαν να κάνουν:

1) Με τον τόπο κατοικίας: Τα περισσότερα παιδιά μεγάλωσαν σε «ελληνικές γειτονιές» ή σε γειτονιές μεταναστών όπου οι γλώσσες που χρησιμοποιούνταν ήταν κυρίως τα ελληνικά και τα αγγλικά. Σύμφωνα με το υποκείμενο Μ (σελ.5), *«Δεν είχαμε Γάλλους γείτονες. Δεν είχαμε Άγγλους γείτονες. Όλοι μιλούσαν ελληνικά. Αλλά εκείνα τα χρόνια πάλι, ήμασταν όλοι Έλληνες εδώ πέρα στο Park Ex. Και ήθελες δεν ήθελες, έβγαινες έξω, όλο ελληνικά άκουγες.»* Αντιθέτως, τα παιδιά που μεγάλωσαν σε γαλλόφωνες περιοχές απομονωμένα από άλλες ελληνικές ή μεταναστευτικές οικογένειες είχαν περισσότερες επαφές με την γαλλική γλώσσα. Σύμφωνα με το υποκείμενο F (σελ.3), *«Ζούσα με δυο άλλους θείους και θείες σε ένα διαμέρισμα στο υπόγειο. Στην περιοχή Σ.. Αυτό ήταν ενδιαφέρον γιατί ήταν γαλλική. Και έτσι έμαθα να μιλάω γαλλικά πριν μάθω να μιλάω αγγλικά. Επειδή τα γειτονάκια μου ήταν γαλλόφωνα.»*

2) Με το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς των υποκειμένων έσπευσαν να μάθουν τα αγγλικά ως γλώσσα επικοινωνίας στη χώρα υποδοχής. Έτσι, οι ευκαιρίες να εξασκήσουν τα παιδιά τα γαλλικά στο σπίτι ήταν μειωμένες. Ανέφερε ένα υποκείμενο για τους γονείς του, *«Δεν ήταν και τόσο μορφωμένοι. Σχεδόν αγράμματοι. Η μάνα μου διαβάζει ελληνικά και μιλάει ελληνικά πολύ καλά. Ο πατέρας μου, νομίζω μπορεί και να γράφει. Και έμαθαν ό,τι αγγλικά έμαθαν εδώ.»* (Κ, σελ.5-6) Εξαιτίας της χρήσης των γλωσσών με αυτόν τον τρόπο, περιοριζόταν τα ερεθίσματα σχετικά με τη γαλλική γλώσσα. Το έντυπο υλικό, για παράδειγμα, και τα τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά προγράμματα με τα οποία ερχόταν σε επαφή η οικογένεια ήταν κυρίως στα ελληνικά και αγγλικά. Η κατάσταση αυτή, εφόσον επικρατούσε στα περισσότερα ελληνικά σπίτια, μεταφερόταν και στο σχολείο, όπου, εκτός από την ώρα του γαλλικού μαθήματος, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν μόνο τις άλλες δυο γλώσσες. Σύμφωνα με ένα

υποκείμενο, «Γιατί όλη η ζωή μου στον Σωκράτη, ναι μεν κάναμε γαλλικά, μόνο γαλλικά μίλαγες με την Γαλλίδα. Και πόσες φορές σε ρώταγε η Γαλλίδα ερωτήσεις; Δέκα λεπτά μέσα στη μέρα μίλαγες γαλλικά; Στο διάλειμμα μιλάγαμε ελληνικά, αγγλικά, μεσ' την τάξη μιλάγαμε ελληνικά, αγγλικά...» (Α, σελ.34)

## 2.2 Ρόλος δασκάλων και ακαδημαϊκό περιεχόμενο

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στο όλο ακαδημαϊκό περιεχόμενο του σχολείου και στον ρόλο που έπαιζαν οι δάσκαλοι σε σχέση με την ακαδημαϊκή εξέλιξη των υποκειμένων. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα υποκείμενα απέδωσαν ένα σημαντικό μέρος της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας και στους δυο παράγοντες.

Τα μέλη του δείγματος δήλωσαν ότι στο περιεχόμενο του ελληνικού μαθήματος υπήρχε συνοχή και συνέχεια. Οι διάφορες πτυχές της Ελλάδας και του ελληνικού πολιτισμού δεν μελετούνταν σε απομόνωση η μία από την άλλη, αλλά υπήρχε συνεχόμενη μεταφορά από την αρχαία Ελλάδα στη σύγχρονη και από τη μυθολογία στην παράδοση, στη γεωγραφία, στην ιστορία, στα θρησκευτικά και στον σύγχρονο τρόπο ζωής των Ελλήνων γενικότερα. Έτσι ώστε όλα αυτά τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού να συνδέονται και να εμφανίζονται ως μέρη ενός ενιαίου συνόλου. Ενδεικτικά, αναφέρεται,

- 1) *...you tended to believe that ancient Greece, modern Greece were all the same. [...] When we talked about history, we talked about ancient Greek history. And then we'd get Byzantine and then modern Greek gets on. And then there was a sense of continuum. It wasn't like you studied ancient Greek, and then, two years later you studied modern Greek. It was one and the same. And they tried to make us understand a lot of things from ancient Greece by including them in our curriculum. (G, σελ.12)*
- 2) *Όταν έπαιρνες ένα μάθημα από το αναγνωστικό ήταν δεμένο με την ιστορία, την γεωγραφία και τα θρησκευτικά που κάναμε εκείνη τη χρονιά. Και υπήρχε διπλή ενίσχυση σε όλα. [...] Γιατί μιλάγαμε ας πούμε στην ΣΤ' τάξη, τα κείμενα μας πολλά ήταν για την Επανάσταση. Τον Κολοκοτρώνη, τον Καραϊσκάκη.. Στην Ε' ήταν η Βυζαντινή ιστορία. Διγενής Ακρίτας, πως χτίστηκε η Αγία Σοφία.. Με την μέλισσα που έκανε το χορό.. Με το μάστορα. [...] Και έτσι σου έδινε μια συνοχή. Δηλαδή, you were able to associate things. Which later in school was very important. You were doing it subconsciously. And I don't even think they were aware they were doing it. ... Μπορούσες.. Σου' δεινε.. Σε ωθούσε ότι όταν βλέπεις τον στυλό, δεν είναι μόνο στυλός. Ξέρεις πως ο στυλός μπορεί να βγάλει από κάτω μελάνι. Ξέρεις πως να πατήσεις το κουμπάκι. Δεν ήταν μόνο η όψη του στυλού. Ήξερες τι άλλο είχε το στυλό. So αυτό νομίζω βοήθησε πολύ αργότερα στην εκπαίδευση μας. Πάρα πολύ. Να δεις πιο πέρα. So όταν το συνδυάζεις αυτό με το σεβασμό. Το συνδυάζεις αυτό με το να βλέπεις πιο πέρα. Το συνδυάζεις μετά με.. ...όχι υψηλού επιπέδου, αλλά να σου κάνουνε μαθήματα πιο προχωρημένα. Στα μαθηματικά και αυτά ήμαστε πιο προχωρημένοι. ... Ok? So, μόλις βγήκες έξω, ήσουν έτοιμος. (O, σελ.120-121)*
- 3) *..In those days the education, the academic part and the religious part were very much intertwined. [...] The priest would come to class. We would go upstairs<sup>65</sup>. We would make sure that part of the curriculum was religious teachings. But all that said is, that was hand-in-hand. And that makes it unique also. Because our beliefs in spirituality... and our academics were very much... tied together. (F, σελ.21,23)*

<sup>65</sup> Το σχολείο ήταν στο υπόγειο της εκκλησίας της Αγίας Τριάδας την εποχή που φοίτησε το συγκεκριμένο υποκείμενο στο «Σωκράτης», μεταξύ 1959-1965.

Το σχολείο, σύμφωνα με τα μέλη του δείγματος, τους πρόσφερε συχνές και πολλαπλές ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με τα πολιτισμικά, ιστορικά, παραδοσιακά και θρησκευτικά στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, κυρίως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των ελληνικών μαθημάτων (π.χ. στο μάθημα ιστορίας, θρησκευτικών, γεωγραφίας, γλώσσας, κτλ.). Όπως δήλωσε ένα υποκείμενο,

*...I didn't go to Greece till much-much later, you know? I've only been there once! And geez, you know I.. We knew all about it, you know? It was.. We had to- We could draw the map of Greece like.. They had us doing it with our eyes closed. [...] I can still do it! Draw the map of Greece. We kept drawing it, and drawing it, and drawing it. [...] And then the revolutionary period, 1821 to 1827, that was like it was yesterday for us. You know, we had all these pictures on the walls.. (N, σελ.51-52)*

Όπως επίσης και μέσα από παραδοσιακούς χορούς, σκετς, ποιήματα και τραγούδια που μάθαιναν στα πλαίσια της προετοιμασίας των σχολικών πολιτιστικών και θρησκευτικών εκδηλώσεων:

*Μάθαμε τόση πολύ ελληνική ιστορία στο δημοτικό... Και τις παρελάσεις μας. Ήταν 25<sup>η</sup> Μαρτίου, κάναμε παρελάσεις, κάναμε θέατρα για κάθε γιορτή. Αυτό το «Κρυφό Σχολείο» κάθε χρόνο. Έτσι, από μικρή ηλικία, αυτά τα έξι χρόνια... Ήξερες τι είναι το Πάσχα και τι σημαίνει «Πάσχα», και τι είναι «25<sup>η</sup> Μαρτίου» και τι είναι «28<sup>η</sup> Οκτωβρίου». Αλλά τα παιδιά που δεν πήγανε στα ελληνικά σχολεία δεν το 'ξεραν αυτό γιατί δεν κάνανε ελληνικά στο σχολείο. Ό,τι τους λέγανε οι γονείς τους. Αλλά εμείς το κάναμε μέσα στο σχολείο και το κάναμε και στο σπίτι. Αλλά το κάναμε και στο σχολείο. (Α, σελ.7)*

Ένα άλλο αναπολεί,

*I remember we had.. You know in plays, we use to have.. You know when they put Αθανάσιος Διάκος on the barbecue, the Turks. They started a fire; they almost burned the church down! «Για δεσ καιρό που διάλεξε ο χάρος να με πάρει, τώρα που ανθίζουν τα κλαδιά και βγάζει η γη χορτάρι.» [...] And the poems we learned! I can still recite poems I haven't heard.. You know,*

*‘Ξέρεις τη χώρα που ανθεί κιτρά, πορτοκαλέα;  
Που κοκκινίζει σταφυλή και θάλλει η ελαία.  
Ο, δεν την εγνωρεί κανείς. Είναι η γη η ελληνίς.  
Γη παλαιών θεών και νέων ημετέρων.  
Γη ..αναμνήσεων κληνών και γη ελπίδων νέων.  
Δεν την εγνωρεί κανείς. Είναι η γη η ελληνίς.’ (N, σελ. 69-70)*

Ερχόντουσαν επίσης σε άμεση επαφή με το ελληνικό στοιχείο μέσω της συμμετοχής τους σε μια ευρεία ποικιλία πολιτισμικών σχολικών εκδηλώσεων όπως, σχολικές εθνικές και θρησκευτικές εορτές, παρελάσεις, κατάθεση στεφάνων, εκκλησιασμοί. Σύμφωνα με το υποκείμενο N, «*We all had to have foustanelas. You had to.. Our parents, I don't know where the hell they got them, but I still have it in a box. [...] You know, but it-it gave us that uh.. that.. you know, sense.*» (σελ.51)

Σύμφωνα με ένα υποκείμενο, το σχολείο Σωκράτης υπήρξε η αφετηρία της σχέσης που διατηρεί ως σήμερα με τον ελληνικό πολιτισμό, την φιλοσοφία και τις αξίες του. Εξήγησε,

*Ο Σωκράτης έκανε μια αρχή. Εντάξει μάθαμε για την Οδύσσεια και την Ιλιάδα. Αλλά ήταν μια αρχή. Πολύ εισαγωγικά. [...] Όταν είσαι παιδί, δεν το βλέπεις. Πιάνει τόπο όμως! Χρειάζεται το γεγονός ότι*

γίνεται μια εισαγωγή! ... Και αρχίζεις να εμβαθύνεις αργότερα. [...] Και δεν σταματάς ποτέ. Δεν σταματάς ποτέ να ανακαλύπτεις καινούργιες έννοιες. Καταλαβαίνεις; Είναι τόσο πλούσια τα έργα αυτά. (Η, σελ.28,30-2)

Στη συνέχεια, αναφέρεται ότι μέσα από το σχολείο ερχόντουσαν σε επαφή με την ελληνική, ορθόδοξη Εκκλησία καθώς τα υποκείμενα δήλωσαν ότι πήγαιναν στην εκκλησία με το σχολείο στις μεγάλες θρησκευτικές εορτές και μεταλάμβαναν. Σύμφωνα με το υποκείμενο F (σελ.21), «...the church played a very important role. We were required and obliged, as they are now, to attend high holidays, to have Communion.»

Το θρησκευτικό στοιχείο είχε επίσης ιδιαίτερη θέση στην καθημερινή σχολική ημέρα των υποκειμένων. Κάθε πρωί γίνονταν προσευχή στην αυλή ή μέσα στο σχολείο και κάθε μεσημέρι, πριν το μεσημεριανό γεύμα. Όπως ανέφερε το υποκείμενο O (σελ.28), «*Θυμάμαι μια φάση όπου κάθε πρωί μαζευόμασταν στο μικρό χωλ που είχε το Houde<sup>66</sup> και κάναμε την προσευχή μας. Ήταν τώρα πάνω στη σκηνή ο κ. Β. και έκανε την προσευχή.*» Ιδιαίτερη επίσης θέση είχε και στο ελληνικό μάθημα. Σύμφωνα με το υποκείμενο S (σελ.67), «*The religion was important at Σωκράτη back then. You know, we did at Σωκράτης mass and communion and you knew your «Πιστεύω» and you knew things by heart.*»

Πέρα από το θρησκευτικό διδακτικό υλικό, οι δάσκαλοι έπαιζαν ξεχωριστό ρόλο, εμπλουτίζοντας το μάθημα με επιπλέον στοιχεία, όπου το καλούσε η περίπτωση. Ένα άτομο περιγράφει, «*Εμείς πήγαμε σχολείο δίπλα από μία εκκλησία. Τώρα να ήταν ας πούμε μια μεγάλη γιορτή, να χτυπάει η καμπάνα. Οι ελληνίδες οι δασκάλες πάντα μας λέγανε, «Σήμερα είναι του Αγίου, ας πούμε... τάδε. Και κάναμε μια μικρή παρένθεση γι' αυτόν τον άγιο<sup>67</sup>».*» (Α, σελ.7).

Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι όλα τα υποκείμενα ανεξαιρέτως είχαν πάρα πολλές αναμνήσεις των σχολικών τους εμπειριών στο δημοτικό σχολείο. Θυμόντουσαν, μεταξύ άλλων, εικόνες, ονόματα δασκάλων και συμμαθητών, διευθυντών, μέρη του φυσικού χώρου του σχολείου, τίτλους και περιεχόμενα μαθημάτων, ποιήματα και τραγούδια, εκδρομές και σχολικές γιορτές, μέχρι και τα ονόματα των οδηγών των σχολικών λεωφορείων και του επιστάτη. Αναφέρει ένα, «*Μάθαμε τόσα πολλά για την ιστορία μας και την θρησκεία μας και τον πολιτισμό μας. [Είναι πράγματα] που δεν παίρνεις από άλλα σχολεία.*» (Α, σελ.7) Όταν ερωτήθηκαν, ενώ οι περισσότεροι θυμόντουσαν αρκετούς από τους δασκάλους τους, τέσσερις από τους δώδεκα συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τους θυμόντουσαν όλους. Λέει ένα από αυτά, «*Βεβαίως. Δεν θυμάμαι πολλά ονόματα, αλλά τους θυμάμαι όλους. Όλους τους δασκάλους. Μέχρι σήμερα, μερικές φορές καθόμαστε με την ξαδέρφη μου και μιλάμε γι' αυτούς και γελάμε... οι τρόποι που ήταν μαζί μας.*» (Α, σελ.13-14)

<sup>66</sup> Το «Houde» είναι το «Σωκράτης Ι», το οποίο βρισκόταν στην οδό «Houde».

<sup>67</sup> Το υποκείμενο φοιτούσε στο «Σωκράτης ΙΙ», το παράρτημα του Αγίου Γεωργίου, όπου στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα ήταν και είναι ο καθεδρικός ναός του Αγ. Γεωργίου.

Οι αναμνήσεις που ανέφεραν ήταν και θετικές και αρνητικές. Οι αρνητικές αναμνήσεις εστιάζονταν περισσότερο στις πειθαρχικές μεθόδους που χρησιμοποιούσαν κάποιοι συγκεκριμένοι δάσκαλοι στην τάξη, κάτι που αναφέρθηκε από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι αναφορές εστιάζονταν, εκτός από μερικές εξαιρέσεις, σε δύο Έλληνες δασκάλους (προφανώς οι δάσκαλοι αυτοί δίδαξαν πολλά χρόνια στα σχολεία της Κοινότητας). Στην προσπάθειά του να δείξει πόσο σκληρά ήταν τα πειθαρχικά μέτρα του ενός και τον βαθμό αυστηρότητας του στην τάξη, το υποκείμενο Ο είπε,

*«Πέρασα από Β. και είμαι ζωντανός ακόμα. Και έχω να το λέω. [...] ..Τον αδελφό του, που ήταν μαζί στη δικιά μου τάξη, αν δεν πέρναγε τρεις-τέσσερις χάρακες την ημέρα.. Τους σπάζαν στα χέρια. ...Ήταν εκείνοι οι στρογγυλοί. Και άκουγες κλακ! κλακ! κλακ! Και να κάνει έτσι, να τραβάει, να τρίβει το χέρι του και πάλι έξω. ...Σε μια δόση, βρέζανε το.. την βέργα. (σελ.27, 97)*

Ένα άλλο ανέφερε, «...Είχε εκείνο το παλιό στυλ... Από την Ελλάδα. ...Ήταν πολύ σκληρός μαζί μας. Πολύ αυστηρός και εε... μας έδερνε μερικές φορές. Σου λέω, έτσι ήταν. Είχε μείνει στα παλιά τα χρόνια.» (Α, σελ.14) Δύο υποκείμενα αναγνώρισαν σ'αυτές τις μεθόδους πειθαρχίας κάποιο θετικό αποτέλεσμα. Είπαν συγκεκριμένα,

- 1)Ο: *Ο φόβος πως θα τις έτρωγες, έκανες την δουλειά σου κάτι φορές ε; Καθόσουν και διάβαζες. Έλεγες, 'Θεέ μου, αν δεν το κάνω αυτό, αύριο έχω να φάω ζύλο. Άντε, κάτσε και κάν' το.' Γιατί σε σηκώνανε απάνω και έκανες μάθημα. 'Πες ιστορία.' Μπαμ! Απάνω.» (σελ.100)*
- 2)F: *Mr. B. was a big disciplinary. To me that's not a bad thing. In a way. Because you have to have discipline in life to succeed. [...] It doesn't mean anything to get 100 and not make an effort and not be disciplined. It doesn't matter. But you have to be disciplined. You have to know how to divide your time and have balance in your life. And that requires discipline. And I think that's what Mr. B. taught us. ...If you're a disciplined person, you tend to be more respectful also of people. That was taught. (σελ.14-15)*

Τρεις από τους δώδεκα συμμετέχοντες είπαν ότι στο σχολείο Σωκράτης έμαθαν να σέβονται τις σχολικές αρχές, τον ίδιο τους τον εαυτό, καθώς και τους «άλλους» γενικότερα. Όπως δήλωσε το υποκείμενο Ο (σελ.119-120),

*Ο δάσκαλος είναι ο δάσκαλος. Είναι ο κυβερνήτης της τάξης. Τελείωσε. Ο σεβασμός. Γι' αυτό, αυτό που μου έδωσε ο Σωκράτης, τώρα που το λέμε, μου έδωσε την αίσθηση του σεβασμού προς τους άλλους ανθρώπους. Επειδή από τον τρόπο που ήταν δομημένη η ιεραρχία, από τον τρόπο που ήταν το σύστημα, έπρεπε να σεβαστείς τους άλλους για να κάνεις αυτό που ήτανε να κάνεις.*

Επίσης, οι δάσκαλοι ενθάρρυναν και ωθούσαν τους μαθητές μέσα στην τάξη να μιλούν τη συγκεκριμένη γλώσσα που διδάσκονταν την ώρα του μαθήματός τους. Σύμφωνα με το υποκείμενο Μ (σελ.16), «*They would only speak to us in Greek. They would get upset when we couldn't find our word in Greek. They would really get upset with us. Those were the Greek teachers. But because they really wanted us to succeed. They were really passionate about it.*» Ένα άλλο υποκείμενο θυμάται, «*There was a teacher I had in Grade 3 and Grade 4. Her name was Madame N. ...She use to bring in topics I remember. [...] And she would*

*make us discuss [them]. Like she would make us talk about things and think about them.»* (Y, σελ.15)

Παρατηρήθηκε ότι τα μέλη του δείγματος αναφέρθηκαν πολύ περισσότερο στους Έλληνες δασκάλους τους και σε αυτά που τους έμαθαν παρά σε αυτούς των γαλλικών και αγγλικών. Αναφέρθηκαν επίσης στις διάφορες αδυναμίες που αντιμετώπιζε κατά καιρούς το σχολείο Σωκράτης. Αυτά που αποφοίτησαν πριν το σχολείο γίνει κυρίως γαλλόφωνο, μίλησαν για το επίπεδο διδασκαλίας των τριών γλωσσών και εξέφρασαν την αδυναμία που είχε ιδιαίτερα το μάθημα των γαλλικών. Συγκεκριμένα, είπαν πως αυτό διαρκούσε για πολύ λίγο χρονικό διάστημα, πως γινόταν από διδακτικό προσωπικό που δεν είχε τα απαιτούμενα προσόντα και πως το διδακτικό υλικό ήταν ελλιπές και δεν αντιστοιχούσε με τη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα του Καναδά. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν τα εξής,

- 1) *...Our English teacher was Mrs. G.[...] It was Mrs. G. who didn't know how to speak French herself who taught us French.* (N, σελ.3)
- 2) *..I picked up French from the street. [...] I remember a little in French. I remember it was a very vague memory of saying "the table" or "the chair".* (F, σελ.6-7,10-11)
- 3) *We had French. But it was very little French. It was the English teacher that taught French. The quantity was not much.* (H, σελ.2)
- 4) *The problem is we never really learned what we should have learned and at the level we should have learned it. [...] The level of teaching was not high. ..Several teachers there weren't even teachers. ..One was a nurse. [...] Everything blended into one. And we had a tough time knowing what words go with which language. [...] The ones that were not so qualified were the non-Greek teachers. The French teacher, the English teacher.. [...] The problem with the education was that I don't think that the level of the people that they were hiring to do the non-Greek teaching was the same outside. And the other thing that they had was uh.. I don't know if the Government had the same kind of say in what they had to teach. Our books- French books- had to do with Paris. You know, we were taught French things from France. They had no relationship to what was around us.* (G, σελ.24-26)

Αντιθέτως, τα υποκείμενα που ξεκίνησαν μετά το 1971 όπου το σχολείο απέκτησε κυρίως γαλλόφωνο χαρακτήρα και αναβαθμίστηκε το πρόγραμμα των γαλλικών είχαν πολύ διαφορετική εμπειρία με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας,

*Ξεκίνησα την εκπαίδευση μου το 1971. I'm one of the fascinating stories of Socrates in mid-stream. Went from English to French. With Bill 22. Ήμουν εκείνη τη χρονιά. Και θυμάμαι πολύ καλά την όλη φάση της αλλαγής των δασκάλων. Ένα πρωί, ήρθαμε στο σχολείο ...και θυμάμαι ότι ξαφνικά, η δασκάλα μας, η επίσημη δασκάλα μας ήταν η γαλλίδα, και ξεκίνησε να μας διδάσκει από εκείνη τη στιγμή και στο εξής 4 ώρες την ημέρα. Ήμασταν μικρά. Δεν μπορούσαμε να το καταλάβουμε. [...] Ήταν πολύ ενδιαφέρον. Και ξέρεις, ήμασταν από τους πρώτους που αρχίσαμε να μαθαίνουμε γαλλικά.* (K, σελ.2-3)

Επιπροσθέτως, ένας απόφοιτος του 1991 δήλωσε για τις δασκάλες των γαλλικών, «...Ήταν πραγματικά υπέρ της.. ύλης στα γαλλικά.» (M, σελ.17)

Σχετικά με τη προβολή της καναδικής-κεμπεκιώτικης κουλτούρας μέσα από το μάθημα των γαλλικών, τέσσερα από τα νεότερα υποκείμενα δήλωσαν ότι η στάση των γαλλόφωνων

δασκάλων ήταν περισσότερο επαγγελματική απέναντι στους μαθητές και ότι θα προτιμούσαν να την είχαν προβάλει περισσότερο. Σύμφωνα με το υποκείμενο S, «*Federalism or ε.. the provincial side wasn't focused upon. It was viewed objectively.*» (σελ.25) Με τη σειρά του, το υποκείμενο O είπε, «*Θέλω να πω, κάναμε τραγούδια, κοιτάγαμε τον 'Bobino'<sup>68</sup>. Κοιτάγαμε αυτά... Και έτσι ξέραμε για την γαλλική κουλτούρα, αλλά όχι και πολύ ξέρεις.*» (σελ.105) Παρομοίως, το υποκείμενο M είπε, «*...Ήταν επαγγελματίες. Κι έτσι, ποτέ δεν αναφέρθηκαν στο ότι ήμασταν Έλληνες ή στο ότι ήμασταν διαφορετικοί από τους άλλους... Αλλά δεν έσπρωξαν και τόσο το, ξέρεις, «Είσαστε και Κεμπεκιώτες, είσαστε και Καναδοί.» [...] Το διατήρησαν πραγματικά σε επαγγελματικό επίπεδο. Θα επιθυμούσα, ξέρεις, να μας είχανε εισάγει λίγο περισσότερο σ' αυτό.*» (σελ.17-18)

Αντιθέτως, ένα υποκείμενο ανέφερε μια συγκεκριμένη δασκάλα που, σύμφωνα με αυτό, προσανατόλιζε τους μαθητές της προς την ένταξη τους στην κεμπεκιώτικη κοινωνία.

*Ως Γαλλο-καναδή, είχε καταλάβει ποιος ήταν ο ρόλος της στην Ελληνική Κοινότητα. [...] Είχε καταλάβει ξεκάθαρα ότι αυτά τα ελληνόπουλα –υπό αυτή την έννοια είχε και σαν μια προσωπική ατζέντα - ήθελε πραγματικά να ενσωματώσει αυτά τα αγόρια και κορίτσια στην γαλλόφωνη κοινωνία. Άσχετα του τι θα μπορούσε να συμβεί, she understood these were formative years. (Κ, σελ.42-3)*

Παρομοίως, ένα άλλο θυμάται, «*Βεβαίως. Θέλω να πω, it was touched upon, ιδιαίτερα στην Ε' και στην ΣΤ' όταν άρχισαν να μιλάνε για... την ιστορία του Καναδά και του Κεμπέκ, και τα παιδιά άρχισαν [να πηγαίνουν] στην Οτάβα και στο Quebec City.*» (S, σελ.24) Γενικότερα, οι απαντήσεις τους ως προς τις σχολικές δραστηριότητες που πρόβαλαν την καναδική και κεμπεκιώτικη κουλτούρα ήταν πιο ασαφής, πιο γενικές, και με μεγαλύτερη δυσκολία έβρισκαν συγκεκριμένα παραδείγματα.

Σύμφωνα με τα μέλη του δείγματος, το σχολείο Σωκράτης τους πρόσφερε μια πιο γερή ακαδημαϊκή βάση στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση από τα ελληνόπουλα που δεν πήγαν στο σχολείο αυτό. Στις δηλώσεις τους εμφανίζονται πολλές συγκρίσεις μεταξύ των ελληνοπούλων που φοίτησαν στο Σωκράτης και αυτών που είτε ακολούθησαν άλλες μορφές συμπληρωματικής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, είτε δεν πήγαν καθόλου σε ελληνικό σχολείο. Στις δηλώσεις τους τοποθετούν τη γνώση για τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα των μαθητών του Σωκράτη ως ανώτερη από αυτή των άλλων ελληνοπούλων. Αναφέρεται για παράδειγμα, «*Η ελληνική μυθολογία.. Ήξερα ό,τι μπορούσε να γνωρίζει κανείς για την μυθολογία! Και οι άλλοι φίλοι μου από τα άλλα σχολεία, δεν ήξεραν τίποτα.*» (G, σελ.12) Ένα άλλο αφηγήθηκε τα παρακάτω:

---

<sup>68</sup> Γαλλική τηλεοπτική εκπομπή.

*I see some people in my environment now who did not attend Σωκράτη. And.. we'll talk about some songs and they'll go, "Oh.." Some songs, traditional songs, 25<sup>η</sup> Μαρτίου, 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου.. And they go, "How did you know?"  
"We did it in school."  
"Oh, I didn't know that! We didn't do that."  
[...] Even if you go to Saturday school, you can't cram in an hour at Saturday school what you do daily.  
(S, σελ.55,67)*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει επίσης το παρακάτω απόσπασμα με το υποκείμενο Ο:

*Ο: Μπορούσες να δεις η νοοτροπία ήταν διαφορετική. Δηλαδή το ελληνικό πνεύμα σ'αυτούς ήταν πολύ πιο διαφορετικό απ'ότι ήταν σε εμάς. Και έλειπε αυτή η εμπέδωση που έδινε ο Σωκράτης. Δηλαδή οι γονείς, κι αυτοί Έλληνες ήτανε. [...] Αλλά αυτή η συμπλήρωση δεν γινόταν όπως γινόταν στο Σωκράτης. Και το αισθανόσουν και το 'βλεπες.*

*Theo.: Το αισθανόσουν ότι κάτι δεν είχανε;*

*Ο: Και ειδικά αυτή η γλώσσα. Έβλεπες η γλώσσα που έφραγε λιγάκι. [...] Με τη γραμματική, με τη γεωγραφία κι αυτά, έβλεπες πως δε.. δε.. δεν κολλάει.*

*Theo.: Τα παιδιά του Σωκράτη δηλαδή ήταν πιο κατατοπισμένα στα θέματα αυτά;*

*Ο: Ναι. Οποσδήποτε. Δεν γινόταν. Και να μην ήθελες, κάθε μέρα σε τουμπανίζανε! Και αν και.. εμείς είχαμε περισπωμένες τότε και δασείες. (σελ.36)*

### **2.3 Δεξιότητες (κοινωνικές - ακαδημαϊκές) αποκτηθείσες στο σχολείο**

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες που πρόσφερε το σχολείο στα υποκείμενα, οι οποίες έπαιξαν ρόλο στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το σχολείο συνέβαλε στην ανάπτυξη και μετάδοση διαφόρων δεξιοτήτων οι οποίες επηρέασαν κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο την μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία των υποκειμένων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε δυο τομείς:

Κοινωνικές Δεξιότητες: -Σχολικές Μεταβάσεις και Κοινωνική Ένταξη

-Διαπροσωπικές Σχέσεις

Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: -Ακαδημαϊκά Εφόδια και Δεξιότητες

-Το Θέμα των Γλωσσών

#### Κοινωνικές Δεξιότητες

##### *Σχολικές Μεταβάσεις και Κοινωνική Ένταξη*

Τα υποκείμενα μίλησαν για τις σχολικές μεταβάσεις τους από το σπίτι στο σχολείο, αρχικά, και από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο άλλο. Όσον αφορά την μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, τα υποκείμενα είπαν ότι η διαφορά μεταξύ τους ήταν μικρή διότι οι μαθητές και ένα μέρος του διδακτικού προσωπικού ήταν άτομα σαν κι αυτά, δηλαδή Έλληνες. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στο να γίνει πιο ομαλή η μετάβαση σπίτι-σχολείο και πιο εύκολη η προσαρμογή στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον καθώς δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να συνηθίσουν σε αυτό. Αναφορικά, δήλωσε ένα υποκείμενο,

*When you're a child and you only speak Greek at home... When you go to school where everyone else speaks Greek, it helps you because it's easy to make friends, you talk to everyone. ...Obviously when you*



go to a Grade 1 class where all the students around you are basically a carbon copy of yourself, meaning their family, most of their fathers worked in restaurants or factories, and their mothers. So we all had something in common. We were all the same. ...So it was basically, you were leaving your home to go to school, but it was not really stress-related. (D, σελ.5)

Η πλειοψηφία των υποκειμένων είπαν ότι το γεγονός ότι πήγαιναν στο σχολείο με άλλα ελληνόπουλα, τα οποία γνώριζαν πολλές φορές από τη γειτονιά, τα έκανε να θέλουν πάρα πολύ να παραβρίσκονται στο σχολείο. Κάποια δήλωσαν ότι ανυπομονούσαν να έρθει η Δευτέρα ή να ξεκινήσει η νέα σχολική χρονιά για να ξαναβρεθούν με τους φίλους τους,

...We couldn't wait to go to school. Δεν ξέρω... We were all Greek I guess... We were all related to one another. And we were together for 6 years, so it was like one big happy family. I felt like... my classmates were my family back then. It was... you couldn't wait to go back, like after the summer to... see your friends from Socrates. (A, σελ.12-13)

Παρομοίως, η μετάβαση από το σχολείο Σωκράτης στο επόμενο σχολικό περιβάλλον<sup>69</sup> διεξάχθηκε ομαλά για οκτώ από τους δώδεκα συμμετέχοντες. Οι φόβοι και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν φυσιολογικές, δεδομένου ότι αφορούσαν την προσαρμογή σε ένα ξένο περιβάλλον και σε νέα πρόσωπα. Ένας περιέγραψε την μετάβαση αυτή λέγοντας, «*I think it's a normal phase. [...] You know, leaving Σωκράτη I remember it was a bit traumatic for me because I had to adapt to a school which was much bigger, to kids that I didn't know. But again, you get used to it.*» (H, σελ.8) Ένας άλλος την παρουσίασε λέγοντας,

*I remember the first day we went there. Of course all the Greek kids, our friends, we got together with the mothers. And they took us on the bus. We went there, we all got off the bus together, we walked in together.. And it was a different world. I remember I saw.. I knew I was going to be going with Black children. There were Chinese children, there were Arabic children. It was great! And of course, we were scared the first couple of days. We stayed in our group. Because we didn't know many people. You look, other people look at you, everybody is in a little clique, you know? Και πια τι γίνεται; Μας πιάνουνε, μας λένε- Λένε κάτι ονόματα, και μας χωρίζουνε σε τάξεις. Πω! Και χώρισα από τους φίλους μου, και τι θα κάνω τώρα; Of course everybody is in the same boat. [...] If we were, I'm sure, more Greek kids in the class, it would be easier for us to keep to ourselves. So I'm glad in that respect that we weren't too many and that really gave me a chance to.. be open and to make φίλιες with other people. That helped. (M, σελ.22,27-28)*

Εκτός από τους φόβους αυτούς, το υποκείμενο Μ ανέφερε τους επιπλέον προβληματισμούς που είχε όταν ήρθε η ώρα να αφήσει το μονοεθνικό σχολείο για να πάει σε ένα πολυεθνικό,

*The thing is, we were... scared going into high school. Because we knew we were exposed only to Greek children. And we didn't know what it was going to be like when we had other children around us... French-speaking, English-speaking. ...Are we going to fit in? Are we different from them? Because it's then that you start to realize, "Oh my God, I really haven't spent time with, you know, a multicultural environment. And you don't know if you're different from them. Or if you're going to be speaking the*

---

<sup>69</sup> Ανάλογα με τον αριθμό διαθέσιμων τάξεων στο σχολείο «Σωκράτης» σε κάθε εποχή, τα υποκείμενα ή συνέχισαν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο, ή έκαναν την 5<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup> (ή και την 7<sup>η</sup>) δημοτικού σε άλλα σχολεία της επαρχίας.

*same language! Are they going to make fun of me because of my accent? Do I have an accent?* (Μ, σελ.21)

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των ατόμων που δήλωσαν μια φυσιολογική σχολική μετάβαση, ή ζούσαν σε εθνικά ανάμικτες γειτονιές όπου είχαν επαφές με «ξένα» παιδιά (και όχι σε «ελληνικές γειτονιές»), ή/και συμμετείχαν σε εξωσχολικές δραστηριότητες όπου είχαν επαφές με παιδιά άλλων εθνικοτήτων. Ενδεικτικά, ανέφερε το υποκείμενο Υ (σελ.39,41), «*I was okay with it because I grew up ...in St-N. I didn't grow up like a lot of kids; they grew up in Park-Ex or Laval*<sup>70</sup>. *For me it was not the case. I had non-Greek friends in the neighborhood. We spoke French at hockey, figure skating... [...] Σωκράτης is not your only- I had other activities.*»

Ένας ακόμα παράγοντας που βοήθησε στη μετάβαση από τον Σωκράτη στο γυμνάσιο ήταν, όπως ανέφεραν έξι υποκείμενα, η «ομαδική» μετάβαση και προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον. Δηλαδή η μετάβαση συμμαθητών του Σωκράτη στο ίδιο σχολείο ή η παρουσία άλλων ελληνόπουλων. Σύμφωνα με την δήλωση του υποκειμένου D (σελ.17),

*...It was different because it was the first time you were going to school with Haitians and Asians and Italians... But we were, I guess in a way prepared for it. We knew what to expect. But the fact that we were always a lot of people together, we stuck together, made it easier. The transition was much easier.[...] Because you integrated as a group. So people would say, "Oh, what are you Greeks doing?" And, "What do Armenians do?"*

Από τα τέσσερα άτομα που δυσκολεύτηκαν με τη μετάβαση από το ένα σχολικό περιβάλλον στο άλλο, το ένα δήλωσε ότι είχε συνηθίσει να βρίσκεται μόνο σε ελληνικά περιβάλλοντα και να έχει εξωσχολικές δραστηριότητες εξολοκλήρου με άλλα ελληνόπουλα. Το άλλο (απόφοιτος του 1958) αντιμετώπισε εξ αρχής μια αρνητική συμπεριφορά από το αγγλόφωνο Προτεσταντικό σχολείο, το οποίο θεωρούσε το παροικιακό σχολείο Σωκράτης ως δευτέρας τάξεως, όπως και από τους συμμαθητές του, οι οποίοι τον έβλεπαν απλά ως «διαφορετικό», καθώς εξήγησε ο ίδιος. Το τρίτο δυσκολεύτηκε διότι φαίνεται ότι έχασε τη θέση που είχε στο δημοτικό ως «το χαϊδεμένο της δασκάλας» («teacher's pet»). Και το τέταρτο πήγε σε σχολείο όπου οι προηγούμενοι Έλληνες μαθητές είχαν αφήσει κακό όνομα (μεταξύ των υπόλοιπων μαθητών) και για τον λόγο αυτό, οι νεοφερμένοι γίνονταν δέκτες προσβολών και σωματικής βίας.

Αναφορικά με την μετάβαση από τον Σωκράτη στο επόμενο σχολικό περιβάλλον, τα υποκείμενα δήλωσαν ότι η φοίτησή τους στον Σωκράτη δεν τους κράτησε απομονωμένους από την ευρύτερη κοινωνία αλλά τους πρόσφερε ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με τον καναδικό και κεμπεκιώτικο πολιτισμό με ποικίλους τρόπους. Ειδικότερα αναφέρθηκαν στα εξής:

---

<sup>70</sup> Στις δύο αυτές περιοχές ήταν και είναι συγκεντρωμένες πολλές ελληνικές οικογένειες και ήταν εύκολο να βρει κανείς «ελληνικές γειτονιές».

- Ύπαρξη προτύπων «καναδικότητας» μέσω των δασκάλων των γαλλικών και αγγλικών
- Σημαντικό ποσοστό διδασκαλίας στα αγγλικά και στα γαλλικά καθημερινά
- Διδακτική ύλη που περιείχε πολιτισμικά στοιχεία της καναδικής και κεμπεκιώτικης κοινωνίας (π.χ. μαθήματα της ιστορίας του Καναδά και του Κεμπέκ, γαλλικής και αγγλικής γλώσσας, των επιστημών της φύσης, κοινωνική και πολιτική αγωγή, ποίηση, μουσική και τραγούδια του Καναδά και του Κεμπέκ)
- Σχολικές εκδρομές σε διάφορους πολιτιστικούς και ιστορικούς χώρους της χώρας (π.χ. Βουλή του Καναδά, Quebec City, Cabane à Sucre)

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα παρακάτω παραδείγματα

- 1) *I think despite the fact that it's just Greek children, you do become a well-rounded individual because you are exposed to the rest of the cultures as well. The Quebec culture here which is in our program and through the various activities. So it's not as if you become narrow-minded and that's the only thing you need. I think the students leave from there and they are able to mingle with the rest of the people in the society. I think you do leave from there being a well-rounded individual. Because you are exposed to everything (J, σελ.61)*
- 2) *Yes, you know you're a young Greek boy. This is where we are. Σωκράτης is a microcosm of that. Because it is a bit of a vacuum. But they bring in the external forces to make you understand how it works. (K, σελ.66)*

Κατά συνέπεια, η πλειοψηφία των υποκειμένων ένιωσαν ότι ήταν κοινωνικά έτοιμοι να ενταχθούν ακόμα περισσότερο στην καναδική κοινωνία μετά την αποφοίτησή από το δημοτικό σχολείο. Κατά το υποκείμενο M (σελ.28), «*Yes. Because socially you go through the same things in any given environment. It's just that we went through them with people that were all of the same background. Whereas now you're going through the same stuff with people of a different background. But socially we were... Yeah, we were well prepared.*»

Δυο υποκείμενα έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον στο να μάθουν περισσότερα για την καναδική και κεμπεκιώτικη κουλτούρα επιλέγοντας αντίστοιχα προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών. Σύμφωνα με το υποκείμενο S (σελ.51), «*I was glad I was able to take those courses in Quebec Lit(erature). Because it opened my eyes. When I read the Quebec literature it's so much different than the French lit(erature).*»

Εκτός αυτού, ένα άτομο δήλωσε πως η φοίτησή του στον Σωκράτη το εφοδίασε με μια «προσωπική κουλτούρα», κάτι που δεν μπορούσε να αποκτήσει στα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου φοίτησε. Όπως είπε, «*Ο Σωκράτης σου δίνει πολύ, ας πούμε... I still draw on stuff I learned in Σωκράτη and Αριστοτέλη. Μέχρι σήμερα. Επειδή βρίσκω ότι σου δίνει πολλά-μια μεγάλη "culture personelle" («προσωπική κουλτούρα»). Επειδή δεν το έχεις αυτό στο- Ας πούμε όταν πας στη σχολή N., το μόνο που κάνεις είναι N.*» (Y, σελ.73)

Δηλώθηκε επίσης από ορισμένα μέλη του δείγματος πως το γεγονός ότι μίλαγαν τρεις γλώσσες έγινε δεκτό θετικά από τους συμμαθητές τους όταν ξεκίνησαν το γυμνάσιο. Ενδεικτικά, έγιναν οι παρακάτω δηλώσεις από τρία υποκείμενα,

- 1) *Theo.: The fact that you spoke that third language, did that ever differentiate you from the other kids? Did the other kids see you differently? Or your teachers?*  
*M: The only fact was that, "Oh my God, you speak a third language? I don't believe it." Because most people were francophone. Of course English was their second language. But just the fact that you spoke a different language, to them it was something they couldn't understand. You know? So, it was just a little added piece of mystery or of awe that they had towards us.*  
*Theo.: And that to you, did that make you feel..*  
*M: Of course! Cause I mean, I knew another language! I knew something more than them. So to me it was a boost of confidence. (σελ.28-29)*
- 2) *Of course it did! In a positive way. Everyone was.. all the other students were amazed. "Oh, you speak three languages!" Because they only spoke one. They barely knew English. Και, "Wow! It must have been so hard learning three languages at such a young age!" They found it very fascinating. (A, σελ.37)*
- 3) *There were a few students that had attended the Armenian school. Trilingual school. So we were able to connect. ..I think that it was praised that we were able to speak so many languages. I didn't feel that we were considered different. (S, σελ.33)*

Οι επόμενες μεταβάσεις από το γυμνάσιο στο κολέγιο και στο πανεπιστήμιο έγιναν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Η πλειοψηφία των υποκειμένων δήλωσαν ότι προσαρμόστηκαν στα εκάστοτε περιβάλλοντα ομαλά, με άνεση, αναπτύσσοντας συνεργασίες και φιλίες με νέα πρόσωπα. Δήλωσαν ότι ένιωθαν πολύ άνετα βρισκόμενοι στα διάφορα πολυεθνικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ένα από αυτά μίλησε για την εμπειρία του στο κολέγιο λέγοντας,

*It's a very multicultural place. So, at the time everybody was of a different nationality. And it really got to the point where people just didn't ask you what origin you were anymore. [We just] mingled normally ...None of my friends, my tight circle went there, but I knew a couple of other people, and I made friends going along. (M, σελ.57)*

Ένα άλλο δήλωσε,

*Ήταν τα καλύτερα δύο χρόνια της ζωής μου. [...] It's extremely multiethnic, so you feel very comfortable. The school really cares about its students. Like they know everybody by name. So you feel like it's your family, you feel like it's your home. We would hang out there, like an hour before classes start and three hours after they're done, and just.. stay there all day. It was awesome. I loved it. Loved it. (Y, σελ.49-50)*

Ωστόσο, δύο υποκείμενα που φοίτησαν σε γαλλόφωνα πανεπιστήμια είπαν ότι βίωσαν την ένταση που επικρατεί ανέκαθεν στο Κεμπέκ μεταξύ γαλλόφωνων και αγγλόφωνων / αλλόφωνων κεμπεκιωτών. Έτσι, σύμφωνα με το υποκείμενο M,

*Την κατάσταση που περίμενα να βιώσω στο γυμνάσιο την βίωσα στο πανεπιστήμιο. Ξαφνικά, είδαμε όλους τους γαλλόφωνους φοιτητές στη τάξη μας να απομονώνονται από εμάς! Και όποιος φαινόταν λίγο διαφορετικός ή το όνομα του ήταν διαφορετικό, ήταν κάπως πιο συγκρατημένοι με αυτόν. Μας κρατούσαν σε απόσταση κι αυτό αυτομάτως δημιούργησε μια κατάσταση όπου, οι μετανάστες -«οι μετανάστες» μας αποκαλούσαν- Που ήταν κάπως... Επειδή δεν ετίθετο θέμα στο σημείο αυτό: ήμασταν όλοι γεννημένοι εδώ, τα γαλλικά μας ήταν εξίσου καλά όπως τα δικά τους. «Οι μετανάστες» που ήμασταν, εντάξει, αρχίσαμε να κάνουμε παρέα μαζί και τα γαλλόφωνα παιδιά να είναι όλα μαζί. (σελ. 61)*

Συνέχισε εξηγώντας τους πιθανούς λόγους πίσω από αυτή τη συμπεριφορά λέγοντας,

*Πολλά από αυτά τα άτομα προέρχονταν από πιο απομακρυσμένες περιοχές του Κεμπέκ. Και έτσι δεν είχαν εκτεθεί πολύ στις άλλες εθνικότητες. Όσο να'ναι έτειναν να είναι πιο κλειστοί, νομίζω για λόγους*

ασφαλείας! Επίσης ντυνόμαστε λίγο διαφορετικά. Ντυνόμαστε όχι πιο... πολιτιστικά; Πώς να το πω; Δεν ξέρω. Ντυνόμαστε λίγο διαφορετικά. Ίσως να είμαστε και λίγο πιο θορυβώδης. Και κάνουμε πιο πολλές πλάκες στη τάξη. ..Είχαμε πιο πολύ αέρα. [...] Γιατί γι' αυτούς, βρισκόντουσαν στη μεγάλη πόλη για πρώτη φορά και γνώριζαν άτομα –διαφορετικά άτομα από αυτούς. Έτσι, πιθανόν να περνούσαν αυτή τη μετάβαση σε διαφορετική στιγμή. Σε διαφορετική ηλικία επίσης<sup>71</sup>. (σελ.61-64)

Ένα άλλο θυμόταν,

Όταν ξεκίνησα τη σχολή N., ήταν η χρονιά του δημοψηφίσματος<sup>72</sup>. [...] Και γι' αυτό είχε γίνει ολόκληρο θέμα. Αλλά ήταν γαλλόφωνοι/αγγλόφωνοι. Τις εθνικότητες τις έβαζαν με την ομάδα των αγγλόφωνων. [...] Την εποχή εκείνη υπήρχε πολύ ένταση στο σχολείο. Επειδή ήταν γαλλόφωνο σχολείο. Μέχρι και στην εφημερίδα του σχολείου οι καθηγητές έγραφαν σχόλια ενάντια των αγγλόφωνων και αλλόφωνων. Έγινε ολόκληρο σκάνδαλο. Φυσικά, ήμασταν κάπως αποκλεισμένοι. (Υ, σελ.61-62)

Εκτός από τις παραπάνω δυο αναφορές και πέραν από τις εμπειρίες των σχολικών μεταβάσεων, τα υποκείμενα δήλωσαν ότι ως μέλη μιας εθνοτικής «μειονότητας» δεν ένιωσαν απόρριψη από τα άλλα άτομα του σχολικού τους περιγύρου. Σύμφωνα με δυο δηλώσεις,

1) *Theo.: Did you have trouble making friends with non-Greeks?*

*Y: No. Not at all. ...People tend to like that. I don't know, they...they accept it as part of our identity and they ask you...* (σελ.40)

2) *...If I walked into the cafeteria where everyone was sitting, you'd find me one day with one group of people, then the following day you'd find me in the center. I primed at the fact that I always had a diverse openness and I had friends with different groups. I didn't stick to, "Ok, I'm sticking to the Greeks and this is it." And I always had an ease making friends and being liked. I never felt rejected.[...]I never felt stigmatized.* (S, σελ.35-36)

#### Διαπροσωπικές Σχέσεις

Όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, για την πλειοψηφία των υποκειμένων, ένα μεγάλο ποσοστό των σταθερών τους σχέσεων αποτελούνταν από άτομα ελληνικής καταγωγής –άτομα που γνώριζαν από το σχολείο Σωκράτης ή από αλλού. Η εικόνα αυτή συνεχίζει να ισχύει και σήμερα, ενώ τα υποκείμενα ανέφεραν ότι οι φίλιες τους έχουν εξελιχθεί και σε κουμπαριές. Σύμφωνα με το υποκείμενο Υ, «*..Like honestly, my friends that I met there, τους στεφάνωσα, I'm baptizing their kid now. They, στεφανώσανε another couple that was made there.*» (σελ.54)

Ωστόσο, δεν ήταν ποτέ απομονωμένα από τις υπόλοιπες εθνικότητες καθότι όλα τα υποκείμενα δήλωσαν ότι δημιούργησαν στην πορεία των σπουδών τους και φίλιες με άτομα άλλων εθνικοτήτων (άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο). Μετά το σχολείο Σωκράτης, είχαν πάντοτε διεθνοτικές επαφές καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας, με εξαίρεση

<sup>71</sup> Εννοεί την μετάβαση που η ίδια βίωσε φεύγοντας από το «Σωκράτης»

<sup>72</sup> Το 1995 έγινε δημοψήφισμα στον Καναδά, για το αν θα χώριζε η επαρχία του Κεμπέκ από την υπόλοιπη χώρα. Οι ακραίοι γαλλόφωνοι κερμπεκιώτες εθνικιστές, γνωστοί ως «séparatistes», που ήθελαν να το δουν να χωρίζεται έχασαν με πολύ μικρή διαφορά. Σύμφωνα με αυτούς, η αιτία ήταν η ψήφος των μειονοτήτων, η οποία ενίσχυσε την ψήφο της αγγλόφωνης κοινότητας.

του υποκειμένου Α, του οποίου οι συναναστροφές με μέλη της ντόπιας κοινωνίας ήταν πιο περιορισμένες. Όπως ανέφερε το ίδιο,

*Well, obviously you have a lot of group projects in university, and you meet a lot of people. But then again, they're only acquaintances. You have them for that one course and you become very close. But then you move on and.. Όχι that you forget about them, but... they're just acquaintances. Your true friends, the ones that you stick together with, it's the ones that have been there from Σωκράτης. So, obviously I've met a lot of people. And I worked with them... You know, non-Greeks too in my projects. And it was fun. But they were just all acquaintances, you know? You move on after and, όχι that you forget about them, but they move on too. (Α, σελ.54)*

Αντιθέτως, σύμφωνα με ένα άλλο, «*We became instant best friends with a Portuguese guy, a Spanish guy and a Portuguese girl. And me, the Greek one. We were inseparable.*» (Μ, σελ.27)

Όσον αφορά την κοινωνικότητά τους, τα περισσότερα μέλη του δείγματος κυμαίνονταν μεταξύ των παιδιών που ήταν ήσυχα αλλά κοινώς αποδεκτά έως και άκρως κοινωνικά. Επίσης, είναι εμφανές από τις δηλώσεις τους, ότι τα υποκείμενα συμμετείχαν σε «διαπολιτισμικές συναντήσεις» με άτομα άλλων εθνικοτήτων. Όπως φαίνεται, στις συναναστροφές τους με το πολυεθνικό σχολικό τους περιβάλλον συμμετείχαν σε «δι-εθνικούς διαλόγους», μοιράζοντας κομμάτια του πολιτισμού τους με άλλα άτομα και μαθαίνοντας ταυτόχρονα για τις άλλες εθνικότητες. Ενδεικτικά, αναφέρθηκε από ένα υποκείμενο,

*...Some kids would sometimes ask you, "Oh my God, what is that?" And of course, we're all happy to explain it, "It's σπανακόπιτα. It's made with this and this." And of course they'd want to try it. And of course our mom's food is great and the other kids would love it and they would ask us, "Oh my God, can you bring me some? Can I try this? Can I try that?" [...] And as far as, let's say we'd have to skip a day because it was a big Greek γιορτή, - for example our Easter doesn't always correspond with the Catholic Easter - ...when the kids would ask us, "How come you guys weren't at school yesterday?" All we had to do was explain it or give them the information and they were like, "Oh, ok cool." So we were pretty open in that community. And that's all it took for everyone to be accepting of you. Just like we were accepting of let's say, the Jewish people or the.. I don't know, the Arabs who had Ramadan for example. (Μ, σελ.36-37)*

Στο γυμνάσιο, όταν προσφέρονταν δραστηριότητες εκτός των μαθημάτων, τα περισσότερα υποκείμενα λάμβαναν μέρος σε αυτές. Οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν ήταν κυρίως: αθλητισμός, θέατρο, διάφορα συμβούλια (student council, yearbook committee) και διάφορα κλαμπ (μαθηματικών, σκάκι). Ένα υποκείμενο περιέγραψε, «*I was a member of the water polo team in the fall. And then I was a member of the gymnastic team in the winter. And then the football team the following year!*» (Η, σελ.10) Επιπλέον, πολλά υποκείμενα συμμετείχαν σε μαθήματα ελληνικού παραδοσιακού χορού, τα οποία προσφέρονταν από διάφορους ελληνικούς φορείς, όπως και σε άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που προσφέρονταν από μη-ελληνικούς φορείς (π.χ. μαθήματα κολύμβησης, χόκεϊ).

Στο κολέγιο και στο πανεπιστήμιο έξι υποκείμενα ανέφεραν ότι καθώς σπούδαζαν, άρχισαν να κάνουν εθελοντική δουλειά ή να εργάζονται σε τομείς άσχετους ή σχετικούς με τις

σπουδές τους. Επίσης, στο στάδιο αυτό, οι δραστηριότητές τους προσανατολιζόνταν περισσότερο στο να είναι μέλη στους Ελληνικούς Φοιτητικούς Συλλόγους (τουλάχιστον πέντε το ανέφεραν), σε άλλους συλλόγους σχετικούς με το πρόγραμμα σπουδών τους (τουλάχιστον ένα υποκείμενο το ανέφερε), ή σε άλλες κολεγιακές και πανεπιστημιακές δραστηριότητες (π.χ. Φοιτητικό Συμβούλιο, γραφείο στήριξης φοιτητών). Σε τρεις περιπτώσεις όπου δεν υπήρχε Ελληνικός Φοιτητικός Σύλλογος τα υποκείμενα ήταν μεταξύ των ατόμων που δημιούργησαν έναν. «...*There were about eight of us that we decided we were going to create a Hellenic Club. So we created the Hellenic Club at McGill. And by doing that, we tended to have events where we'd get together.*» (G, σελ.18) Ένα άλλο υποκείμενο ανέφερε, «...*τότε ξεκίνησε ...το Καναδικό Ελληνικό Δια-Πανεπιστημιακό Συμβούλιο. ...Θέλαμε να συνδέσουμε όλους τους Ελληνικούς Φοιτητικούς Συλλόγους όλων των πανεπιστημίων του Καναδά. [...] Ήμασταν πολύ δραστήριοι. Όπως είπα, είμαι περήφανος που είμαι Έλληνας. Ξεκινήσαμε και τον Ελληνικό Φοιτητικό Σύλλογο, ξέρεις.*» (J, σελ.47)

Σε γενικές γραμμές, τα άτομα που, μεγαλώνοντας, είχαν εξωσχολικές δραστηριότητες εκτός της ελληνικής παροικίας, δήλωσαν ότι σήμερα νιώθουν πολύ άνετα όταν παραβρίσκονται ανάμεσα σε άτομα μη-ελληνικής καταγωγής καθώς και ότι έχουν άνεση με την καθημερινή χρήση των γλωσσών της ντόπιας κοινωνίας. Δεν είναι σύμπτωση το γεγονός ότι το μόνο υποκείμενο που κράτησε τις οποιεσδήποτε εξωσχολικές του δραστηριότητες εντός της ελληνικής παροικίας δήλωσε ότι μέχρι και σήμερα δυσκολεύεται κάπως όταν βρίσκεται μεταξύ ατόμων μη-ελληνικής καταγωγής ή όταν αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει τα γαλλικά για να μιλήσει σε γαλλόφωνα άτομα.

### Ακαδημαϊκές Δεξιότητες

#### *Ακαδημαϊκά Εφόδια και Δεξιότητες*

Για τις γυμνασιακές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τα υποκείμενα ανέφεραν ότι, έχοντας τελειώσει το δημοτικό, η μετάβαση στο ακαδημαϊκό περιβάλλον του γυμνασίου με τις πολλές τάξεις, τους πολλούς δασκάλους και τον αυξημένο φόρτο εργασίας διεξάχθηκε ομαλά, χωρίς σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής. Η εξήγησή που δίνουν για την εμπειρία αυτή εστιάζεται κυρίως στο ότι είχαν ήδη συνηθίσει σε όλα αυτά από το δημοτικό σχολείο και έτσι, ακαδημαϊκά, η αλλαγή δεν τους φάνηκε τόσο μεγάλη ή δύσκολη. Σύμφωνα με το υποκείμενο S, «*Academically, personally, I didn't struggle. French was more demanding. Obviously, it was a francophone school. But we were... In general we were very well disciplined at Σωκράτη. The workload was there. So we didn't have a difficult time adjusting to these seven-eight classes. Academically, I adjusted well.*» (σελ.32) Ένα άλλο είπε,

*Just because Σωκράτης was very difficult. We had to study three different languages. There was a lot of work. And that was all stuff that most of the other children unfortunately weren't used to, that we were. [...] We were above average than everybody else. Because we did work hard. And our French had a great basis. So if you didn't really have your basis, it was just like everybody else in the school, I guess. It was more difficult for them to advance. But that foundation was there for us, for the taking. Because most of the people that were from Socrates there, were always above average. (M, σελ.38-40)*

Πολλά από τα υποκείμενα δήλωσαν ότι επειδή είχαν να μάθουν τρεις γλώσσες και επειδή είχαν πιο πολλές ώρες διδασκαλίας από τα δημόσια σχολεία, έμαθαν να δουλεύουν σκληρά, να διαβάζουν περισσότερες ώρες από τα άλλα παιδιά και να κάνουν πιο πολλές προσπάθειες για να καλύψουν την δουλειά που τους έδιναν οι τρεις δάσκαλοι τους. Από νωρίς είχαν αντιληφθεί ότι υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στο σχολείο τους και στα σχολεία των άλλων παιδιών. Ενδεικτικά δηλώθηκαν τα εξής,

- 1)A: *We had longer hours at Σωκράτη than the other schools because we had to learn three languages. And we were more hard working. We put more effort. Because we learned that from a young age. [Να 'χεις τώρα μαθήματα και για τις τρεις δασκάλες στο Σωκράτης.] It's very hard to do that. Εδώ παιδιά κάνουν μόνο μια γλώσσα and they find it hard. (σελ.35-36)*
- 2)S: *I didn't understand why we had more homework. Why we had to wear a uniform. Why our days were longer than the neighbors' who attended public school. And I appreciated it much later in life. (σελ.8)*
- 3)O: *Ήμασταν είκοσι παιδιά. Ο μόνος που πήγαινε στο Σωκράτης ήμουνα εγώ. Τα άλλα πήγαιναν ή στο σαββατιανό ή δεν πηγαίνανε καθόλου [σε ελληνικό σχολείο]. Έλεγα, «Μα γιατί αυτοί να 'χουν τελειώσει τόσο νωρίς το σχολείο κι εγώ να είμαι ακόμα και να γράφω; Τι γίνεται εδώ;» (σελ.35)*

Επίσης, το ότι στο δημοτικό είχαν μάθει να αντεπεξέρχονται στις προσδοκίες τριών δασκάλων, ο καθένας από τους οποίους τους δίδασκε παραπάνω από ένα μάθημα, και ως εκ τούτου έμαθαν πώς να είναι καλύτερα οργανωμένοι και προετοιμασμένοι για όλα τα μαθήματά τους επαρκώς, τους βοήθησε να αντεπεξέλθουν αργότερα στις υψηλότερες ακαδημαϊκές και οργανωτικές απαιτήσεις των γυμνασιακών τους σπουδών με μεγάλη επιτυχία. Το υποκείμενο M δήλωσε για παράδειγμα, «...*Just the fact that you have to get used to so many.. three different languages, different ways of working, for three different teachers.. That's a huge atou for your academics later on. Because you have such a strong basis.*» (σελ.87-88) Με τη σειρά του, το υποκείμενο D είπε,

*Ακαδημαϊκά επειδή στον Σωκράτη ήμασταν τόσο καλά- είχαμε τόσα βιβλία, τόσα.. Ας πούμε, έρχεται μέσα ο δάσκαλος των ελληνικών με τα βιβλία του της ιστορίας, τα βιβλία του της γεωγραφίας, της ανάγνωσης. Η δασκάλα των γαλλικών έχει τα αναγνωστικά της, τα βιβλία των μαθηματικών. Η δασκάλα των αγγλικών έχει 3-4-5 βιβλία. Κάποια στιγμή, αν ανοίξεις το θρανίο ενός μαθητή του δημοτικού, είτε είναι από την Α' έως την ΣΤ' Δημοτικού, θα βρεις τόσα πολλά εγχειρίδια, τόσα πολλά βιβλία σημειώσεων, τόσα πολλά πράγματα.. που θα σκεφτείς, «Δεν είναι δυνατόν ένα παιδί των 7 και 8 ετών να κοντρολάρει όλα αυτά. Να κάνει όλα αυτά και να είναι και οργανωμένο.» Και να ξέρει όταν η δασκάλα πει να βγάλει ένα βιβλίο, να ξέρει αυτομάτως που να το βάλει. Και γι 'αυτό, όταν είχαμε εφτά ή οκτώ διαφορετικούς δασκάλους, ή εφτά ή οκτώ-δέκα διαφορετικά θέματα [στο γυμνάσιο] για μας πραγματικά, δεν ήταν δύσκολο πράγμα να τα ισορροπήσουμε. (σελ.20)*



Επιπλέον, τα υποκείμενα δήλωσαν ότι από την φοίτησή τους στο σχολείο Σωκράτης ανέπτυξαν ένα είδος εργασιακού ήθους («work ethos»), έναν τρόπο να αντιλαμβάνονται τον όγκο των ακαδημαϊκών απαιτήσεων και να τον επεξεργάζονται χωρίς να αφήνουν κενά και ελλείψεις στις ακαδημαϊκές προσδοκίες. Ένα υποκείμενο αναφέρθηκε στο εργασιακό αυτό ήθος ονομάζοντας το «οι κανονισμοί του Σωκράτη» (*Σωκράτης rules*) και περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι κανονισμοί ρύθμισαν την ακαδημαϊκή του προσαρμογή στο γυμνάσιο. «*Once you get older you forget about your Σωκράτης rules more or less because you're in high school. But once you get into Grade 7, yeah, you're focused, you're listening to the teacher, you're seeing what's going on because you want to continue what you were doing at Σωκράτη.*» (D, σελ.22) Ένα άλλο ανέφερε, «*...what you have to realize is that at the time when I was in Σωκράτη the work ethic was a lot more pronounced. And it would force you to do your homework.*» (O, σελ.118) Το εργασιακό αυτό σύστημα του σχολείου Σωκράτης, σύμφωνα με ένα υποκείμενο είχε γίνει αντιληπτό και είχε σχολιαστεί και από το διδακτικό προσωπικό του ιδιωτικού γυμνασίου όπου φοίτησε μετά το δημοτικό:

*I felt we were more hard working than the others. And my French teacher did tell me that in Sec(ondary) I. Because she had other Σωκράτης students the years before, and she's like, "I like it when I have Socrates students because they all seem like very hard working students. They work harder than the French students. I guess.. they're used to learning three languages." [...] And she had noticed- and she had told my mother that too. She's like, "I love it when I get students from Socrates because they're different. They work harder." (A, σελ. 35-36)*

Το αυστηρό εργασιακό ήθος του σχολείου και κατ'επέκταση η πίστη των δασκάλων στις ικανότητες των μαθητών του, βοήθησε τα υποκείμενα να αναπτύξουν στέρεες μαθησιακές δεξιότητες και εργασιακές συνήθειες που, καθώς αναφέρουν, τους ακολούθησαν στις μετέπειτα σπουδές τους, διευκολύνοντας σε μεγάλο βαθμό τη μετάβαση τους από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο άλλο. Στην ερώτηση «*Πιστεύεις πως η φοίτησή σου στον Σωκράτη σε προετοίμασε επαρκώς για την μετάβαση σου στο γυμνάσιο;*» παρουσιάζονται παρακάτω ενδεικτικά οι απαντήσεις δυο υποκειμένων,

- 1) *I benefited also academically, you know? Big "why"? Because when you're in school, when you're doing languages.. And we had a lot of work. We had a lot of Greek homework. We had also to do homework in the different subjects we had in English. And it sort of taught you to really be on the ball. And later on when I left Σωκράτη and I went on to other schools and the homework piled on.. I don't want to say I had an easy time. No, I didn't have an easy time. I mean you know, there are years in your school life where you really have to study. And it gets rough. But at least I knew that I really had to work. I developed working habits. I developed study habits. (H, σελ.6-7)*
- 2) *Αυτό που βοήθησε από τον Σωκράτη.. The amount of homework we had in Σωκράτη was ridiculous. Like I remember working until 10 o'clock at night. It was just.. Three languages, we had a lot of homework. Then when I went to high school- Και το γυμνάσιο μου ήταν σαν.. σαν να είχαμε 50 μαθήματα συνέχεια. Παρακολουθούσες τόσα πολλά μαθήματα. Ήταν σκέτη τρέλα. Δουλεύαμε- Είχαμε μέρες από τις 8.00π.μ. μέχρι τις 5.00μ.μ., 8.00π.μ. μέχρι 6.00μ.μ. So it wasn't a big culture shock for me. Because I was*

*working.. I was already doing homework till 10 o'clock at night, so it didn't.. It didn't change anything. (Y, σελ.33-34)*

Για τον παραπάνω λόγο ανέφεραν επίσης ότι δεν συνάντησαν ιδιαίτερη δυσκολία με τα γυμνασιακά τους μαθήματα. Ξεκινώντας τις γυμνασιακές τους σπουδές, δεν ένιωθαν ότι είχαν μάθει λιγότερα πράγματα από τα άλλα παιδιά των άλλων σχολείων της επαρχίας. Αντιθέτως, ένιωθαν ότι ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι και ότι είχαν μια καλή ακαδημαϊκή βάση η οποία μπόρεσε να υποστηρίξει τις γυμνασιακές τους σπουδές. Σύμφωνα με τα παρακάτω υποκείμενα,

- 1)O: *Κοίτα, τότε ο Σωκράτης είχε ένα πολύ καλό διδακτικό πρόγραμμα. Γι'αυτό βγαίναμε αρκετά δυνατοί. [...] Μου'δωσε την δύναμη, τα εφόδια.. με τον τρόπο που ήταν φτιαγμένο τότε να μπορέσω να... να αντεπεξέλθω. Να μπω μες την μάχη στο σχολείο και να μπορώ να.. και με κλειστά μάτια. (σελ.59,125)*
- 2)J: *Well, I did very well when I was in high school. I was on the principal's Honor Roll. So I believe we were adequately prepared. I was a good student too. I was very studious. You know, very organized. (σελ.30)*
- 3)N: *I think academically it certainly was good. You know, we were just on top of everything. We weren't behind. Except for French. (σελ.46)*

Τουλάχιστον τέσσερα υποκείμενα δήλωσαν επίσης ότι είχαν από τους υψηλότερους βαθμούς στην τάξη και ότι οι βαθμοί αυτοί ήταν, σε πολλές περιπτώσεις, καλύτεροι από αυτούς των παιδιών των οποίων τα γαλλικά ή τα αγγλικά ήταν η μητρική τους γλώσσα. Το γεγονός αυτό τους έκανε να νιώσουν περήφανοι για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και τα επιτεύγματά τους. Σχολίασαν τα υποκείμενα,

- 1)M: *As soon as I got to high school, I realized, "Oh my God! I'm getting above average marks! In everything that has to do with the French language... But just because I've been trained... Like really, you know? By the book let's say. The rules and everything. I knew them. Everything I had received only from Σωκράτης. And to me, it was a big shock that I write better than this kid who speaks French all day long! And it was really that: because we had really learned the structure of the language well. [...] Mastering the language more than somebody who is that language... Just to know that, "My gosh, I was in top 1% in French against all these French people and it's my third language! It's a huge-huge boost. It's something to be proud of." (σελ.24-25,88)*
- 2)O: *Γιατί είναι και παράξενο πράγμα να είναι κάποιος που να μην είναι η μητρική του γλώσσα και οι βαθμοί του να είναι καλύτεροι από των Γάλλων. (σελ.19)*
- 3)N: *And so we were well versed. [...] We didn't know it at the time, but when we think back, I think of when I left in Grade 6. And now high school was in Grade 8. And we all had Grade 7 of public schools. All over the area of where we lived. And everybody who left Socrates school were nearly the top or the top of their class when they went to high school. Yeah. Because we did quite-quite well. (σελ.29)*
- 4)D: *Επειδή κάποιος μιλάει τη γλώσσα- Και το βλέπεις. Είμαι σίγουρος πως αν πας σε ένα κανονικό γαλλικό σχολείο όπου η πλειοψηφία είναι «Québécois de souche»<sup>73</sup>.. μπορεί να την μιλούν. Μπορεί να έχουν το λεξιλόγιο. Αλλά ο γραπτός τους λόγος είναι.. φρικτός. Δεν γράφουν σωστά, δεν κλείνουν σωστά, δεν.. Γι'αυτό, μόνο επειδή είναι γαλλόφωνοι και μιλούν την γαλλική γλώσσα, δεν σημαίνει ότι μπορούν να την*

<sup>73</sup> Γάλλοι Κεμπεκιώτες κεμπεκιώτικης καταγωγής

γράφουν σωστά. Εμείς έπρεπε να δουλέψουμε την γραμματική στο Σωκράτης. Η γραμματική ήταν πολύ-πολύ σημαντική. Επειδή σου έλεγαν, «Τι και αν μπορείς να την μιλήσεις. Αν δεν μπορείς να γράψεις ένα γράμμα...» (σελ.30)

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ότι από τα δώδεκα υποκείμενα, τα έξι δήλωσαν πως ήταν ήδη από τους καλύτερους μαθητές της τάξης τους, στον Σωκράτη. Σχολίασε ένα υποκείμενο, «Ανυπομονούσα να πάω στο σχολείο. Μου άρεσε το σχολείο πάρα πολύ. Και ήμουν τυχερός, δεν χρειαζόταν να δουλεύω πολύ σκληρά. Ξέρεις, μερικές φορές διαβάζεις και διαβάζεις. Μου ερχόταν αρκετά εύκολα.» (N, σελ.55)

#### Το θέμα των γλωσσών

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που αναφέρθηκε από τα υποκείμενα για το σχολείο Σωκράτης ήταν το ότι τους έδωσε την ευκαιρία να μάθουν και να εμπεδώσουν τρεις γλώσσες ταυτόχρονα. Από αυτά, τέσσερα υποκείμενα ανέφεραν ότι η γλώσσα στην οποία σκέφτονται σήμερα αλλάζει ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον όπου βρίσκονται. Σύμφωνα με το υποκείμενο M (σελ.26), «*I'll think in the language in which I am in at the moment. So I'll think in French, I'll think in English, I'll think in Greek depending on the situation.*» Το γεγονός αυτό είναι κάτι που έκανε ή θα έκανε μερικά υποκείμενα να στείλουν και τα παιδιά τους εκεί. Σύμφωνα με ένα, «*I would totally send them. Yeah. Come on, mastering three languages is priceless. I mean, it gives you facility for others. Like you know, Spanish, German.. It's... it's priceless. You can't get that. I mean...* [σταματάει και παίρνει βαθιά αναπνοή]» (Y, σελ.79)

Το σχολείο Σωκράτης είναι υπεύθυνο, σύμφωνα με τα μέλη του δείγματος, για το γεγονός ότι ξεκίνησαν τις σπουδές τους σε ένα περιβάλλον όπου δίδονταν έμφαση στο να λάβουν οι μαθητές μια γερή βάση και στις τρεις γλώσσες. Ενώ στα κανονικά σχολεία της επαρχίας, για πολύ καιρό, και συχνά λόγω των προστριβών μεταξύ αγγλόφωνων και γαλλόφωνων κεντρικών, δινόταν πολύ λιγότερη έμφαση στη δεύτερη γλώσσα. Το γεγονός αυτό ίσως να έχει να κάνει με το ότι το παρειακό σχολείο δεν πήρε ποτέ θέση στις προστριβές αυτές. Έτσι, σύμφωνα με ένα υποκείμενο,

*Language-wise, my basis of French, English and Greek is because of Σωκράτης. Not because of high school but because of Σωκράτης. The Greek I speak now is because I learned my basis at Σωκράτης. Τα αγγλικά που μιλάω τώρα, η γραμματική, που θυμάμαι όταν η δασκάλα μας μάθαινε την απόστροφο και όλα αυτά, είναι οπωσδήποτε από τον Σωκράτη. Επειδή στο γυμνάσιο δεν έκανα προχωρημένα αγγλικά. Έκανα μόνο μια χρονιά. Μετά τα έβγαλαν και είχα «Anglais»<sup>74</sup>. [...] Μετά πήγα στο D.<sup>75</sup>, όπου ήμουν προχωρημένος. Και εκεί δεν έγραφα τις εκθέσεις που έγραφα λόγω των αγγλικών που είχα μάθει στο γυμνάσιο.. [...] Τους κανόνες της γραμματικής τους έμαθα εδώ (στον Σωκράτη) (D, σελ.44)*

<sup>74</sup> μάθημα αγγλικών για αρχάριους το οποίο παρακολουθούσαν συνήθως τα γαλλόφωνα παιδιά

<sup>75</sup> αγγλόφωνο κολέγιο

Τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στο πολύ καλό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας που έλαβαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο Σωκράτης. Σύμφωνα με το υποκείμενο Ο (σελ.13), «*Και τότε που πηγαίναμε τα ελληνικά ήταν ελληνικά. Δεν θέλω να κακολογήσω για τώρα, αλλά...*» Ένα άλλο υποκείμενο τόνισε ότι το ελληνικό σχολείο έχει ιδιαίτερη θέση στη ζωή του, στο πόσο καλά μπορεί ακόμα και σήμερα να χρησιμοποιήσει την ελληνική γλώσσα. Δήλωσε, «*Αν δεν είχα πάει στον Σωκράτη και στον Αριστοτέλη, δεν θα μίλαγα τόσο καλά.*» (Υ, σελ.74)

Σχετικά με τον Αριστοτέλη, ορισμένα υποκείμενα αναφέρθηκαν στο πως η φοίτησή τους εκεί τους βοήθησε στο κανονικό σχολείο, προπαντός στο μάθημα της ιστορίας. Σύμφωνα με το υποκείμενο Α, «*Με βοήθησε πολύ ο Αριστοτέλης επειδή ένα μεγάλο μέρος της ιστορίας που κάναμε [εκεί] την κάναμε και στο γαλλικό (σχολείο). [...] Το Βυζάντιο! Κάναμε την Αρχαία Ελλάδα! Κι όλα αυτά, τα είχαμε κάνει και στον Αριστοτέλη. Γι'αυτό κατά κάποιο τρόπο βοήθησε.*» (σελ.43-44)

Συνεπώς, το γεγονός ότι είχαν σπουδάσει στα δύο αυτά ελληνικά σχολεία όχι μόνο την ελληνική γλώσσα αλλά και στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, τους εφοδίασε με μια καλή βάση για μαθήματα όπως ιστορίας και λογοτεχνίας που παρακολούθησαν στις μετέπειτα σπουδές τους. Όπως ανέφερε ένα,

*Κοίτα, από τη στιγμή που έχεις ευχέρεια σε μια άλλη γλώσσα, το μυαλό σου, νομίζω, είναι περισσότερο εξασκημένο. ...Και είναι ευκολότερο να ανταποκριθείς σε πληροφορίες με τις οποίες εσύ σχετίζεσαι. Ας πούμε μαθαίνεις για την «Αρχαία Ελλάδα». Το έχεις ήδη κάνει δέκα φορές. Καταλαβαίνεις; [...] Και η ικανότητά σου να απορροφήσεις τις πληροφορίες είναι μεγαλύτερη επειδή έχεις εξασκηθεί.* (Υ, σελ.42)

Εκτός τούτου, τρεις από τους δώδεκα συμμετέχοντες συνέχισαν να ασχολούνται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παρακολουθώντας επιπλέον μαθήματα γλώσσας και λογοτεχνίας στο πανεπιστήμιο. Ένας επίσης συμπλήρωσε βασικό μέρος των πανεπιστημιακών σπουδών του στην Ελλάδα, καθώς και ένας άλλος παρακολούθησε δύο από τα μαθήματα του προγράμματος του σε πανεπιστήμιο της Ελλάδας (στα αγγλικά). Ανέφερε το υποκείμενο Γ (σελ.18-19), «*Professor F. was a professor of Modern Greek. ...She was fantastic. And so I took two years of Modern Greek with her. And that's where I learned a little bit more.*»

Η γερή βάση της ελληνικής γλώσσας τους φάνηκε χρήσιμη και στις μελλοντικές σπουδές τους καθώς τα ελληνικά αποτελούν την βάση πολλών επιστημονικών όρων. Αρκετά υποκείμενα αναφέρθηκαν εκτεταμένα στο θέμα αυτό και στο πόσο τυχεροί ένιωθαν που ήξεραν τα ελληνικά σε σύγκριση με τους μη-Έλληνες μαθητές που δεν είχαν αυτό το εφόδιο. Συγκεκριμένα, ένα είπε, «*Όταν αρχίσαμε και πιάναμε χημεία, φυσική, μαθηματικά, ξαφνικά, οι άγνωστες λέξεις ήταν ελληνικές. Εγώ ήξερα τι σημαίνανε. [...] Και οι άλλοι, τους έπαιρνε μία εβδομάδα να καταλάβουν τι θέλουν. Εγώ το 'χα πιάσει. Και έτσι οπωσδήποτε ήταν βοήθεια.*» (Ο,

σελ.62-63) Ένα άλλο δήλωσε, «Όταν πήγα στο κολέγιο, οι όροι -ήμουν στις Επιστήμες Υγείας- οι περισσότεροι όροι ήταν στα ελληνικά. Και έτσι βοήθησε πολύ. Πιστεύω θα ήταν πιο δύσκολο για τους μη-Έλληνες να καταλάβουν τη λέξη. Εγώ και να μην ήξερα, την λέξη την κόβεις στη μέση. Η λέξη είναι ελληνική. Και γι' αυτό την καταλαβαίνεις.» (Α, σελ.30-31)

Το γεγονός ότι είχαν ήδη εξασκηθεί στην εκμάθηση μιας δεύτερης και τρίτης γλώσσας, βοήθησε μερικά υποκείμενα με την εκμάθηση μια ξένης (τέταρτης) γλώσσας. Όπως ανέφερε ένα υποκείμενο,

*I remember when I was in high school and we learned Latin. It was much easier for me, I found, to learn Latin because I was already used to learning like a... Like, we knew three languages. And it's hard to... to be very good in three languages. And I found that... I took German and Latin. It was much easier for me to learn a new language than it was for the other students. (A, σελ.29)*

Αυτό που βοήθησε επιπλέον κάποια από αυτά είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη τρίτη γλώσσα που έμαθαν ήταν η ελληνική. Για παράδειγμα, ένα υποκείμενο είπε, «...It helped immensely when I picked up Spanish. I didn't have a difficult time rolling the r's or the «φ», «χ» sound because we use it in our Greek alphabet.» (S, σελ.34)

Ωστόσο, τον ρόλο του σχολείου ως μεταδότη της ελληνικής γλώσσας έρχεται να υποστηρίξει και ο ρόλος των γονιών, η χρήση δηλαδή των ελληνικών στο σπίτι. Σύμφωνα με τα υποκείμενα, στην εμπέδωση των ελληνικών έπαιξε σημαντικό ρόλο το γεγονός ότι τα μιλούσαν συνέχεια και στο σπίτι. Έτσι, δήλωσε το υποκείμενο D, «Ήμασταν τυχεροί επειδή στο σπίτι μιλούσαμε μόνο ελληνικά. Και έτσι προφορικά ήμασταν πολύ προχωρημένοι στα ελληνικά. Όπως ήταν και για.. σχεδόν το 95%, θα έλεγα, των μαθητών του Σωκράτη. Επειδή και οι δυο γονείς μιλούσαν ελληνικά στο σπίτι. [...] Γι' αυτό, όλοι το είχαμε αυτό. Τα ελληνικά δεν ήταν πρόβλημα.» (σελ.8-9)

Το αντίστροφο συνέβη αναφορικά με την εμπέδωση της γαλλικής γλώσσας και ιδιαίτερα σε σχέση με την αγγλική. Καθώς ανέφερε το υποκείμενο A (σελ.43), «Πιστεύω επειδή βλέπαμε αγγλόφωνη τηλεόραση... Δεν βλέπαμε ποτέ γαλλικά. Και οι γονείς μας ήξεραν μόνο λίγα αγγλικά, και έτσι... [Τα αγγλικά] είναι πιο εύκολα. Έξω είναι παντού. Ας πούμε στη τηλεόραση, στο ραδιόφωνο... Ενώ τα γαλλικά, δεν ήταν εκεί για μας.»

Πέραν τούτου, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων το 50% των υποκειμένων (έξι από τα δώδεκα) ανέφερε ότι είχε ασχοληθεί κάποια στιγμή με την εκμάθηση μιας τέταρτης ή και πέμπτης γλώσσας. Τα περισσότερα άτομα ασχολήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ενώ άλλα μετά το πέρας των σπουδών τους για λόγους επαγγελματικούς. Είναι ενδιαφέρον επίσης το ότι πέντε υποκείμενα (το 41.7%) δήλωσαν ότι τους αρέσει να ασχολούνται με γλώσσες ή ότι θεωρούν ότι έχουν ευχέρεια με αυτές. Για παράδειγμα, ένα άτομο δήλωσε, «Πάντα ήμουν καλός με τις γλώσσες. Και έτσι, πάντα- Τα επίπεδά μου ήταν πάντα υψηλά. Και

στις τρεις γλώσσες.» (Υ, σελ.58) Ένα άλλο είπε, «Έχω ευκολία στο να μαθαίνω γλώσσες. Επειδή έμαθα ισπανικά στο γυμνάσιο.» (S, σελ.47) Ακόμα, το υποκείμενο F (σελ.72) δήλωσε, «Θεωρώ τον εαυτό μου τρίγλωσσο. Μιλώ επίσης λίγα ιταλικά και ισπανικά, τα οποία χρησιμοποιώ [στη δουλειά]. ...Τα έπιασα έτσι απλά. Μου αρέσουν οι γλώσσες. ...Θα ήθελα να μάθω κινεζικά.» Επίσης, τέσσερα υποκείμενα (απόφοιτοι του Σωκράτη μετά το 1970) δήλωσαν ότι μέχρι και στο πανεπιστημιακό επίπεδο ένιωθαν εξίσου άνετα με τη γαλλική και αγγλική γλώσσα. Ένα μόνο ανέφερε ότι άρχισε να ξεχνάει τα γαλλικά λόγω της ελλιπούς χρήσης τους. «Δεν μπορώ να πω πως προτιμούσα μια γλώσσα περισσότερο από την άλλη. Νιώθω εξίσου άνετα και με τις δυο.» (J, σελ.45)

Όσον αφορά τις γυμνασιακές σπουδές, επτά υποκείμενα πήγαν σε γαλλόφωνα γυμνάσια ενώ πέντε πήγαν σε αγγλόφωνα. Από τα επτά που πήγαν σε γαλλόφωνα γυμνάσια, δύο πήγαν σε ιδιωτικά σχολεία, τα οποία ακολουθούσαν το σύστημα της Γαλλίας<sup>76</sup>. Και τα δυο δήλωσαν ότι στην Α' Γυμνασίου παρακολούθησαν πρόσθετα μαθήματα γαλλικών προκειμένου να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τα άλλα παιδιά. Ανέφερε το υποκείμενο Υ, «...Λένε το «Γαλλικό» είναι ένα σύστημα. Είμαι σίγουρη πως αν είχα πάει σε γυμνάσιο του Κεμπέκ δεν θα είχα πρόβλημα. Αλλά μπαίνεις στα μέσα του συστήματός τους. ...Έπρεπε να παρακολουθήσουμε μερικά επιπρόσθετα μαθήματα με έναν δάσκαλο γαλλικών για να φτάσουμε στο ίδιο επίπεδο.» (σελ.36,38)

Τα υπόλοιπα που πήγαν σε κεμπεκιώτικα γαλλόφωνα ιδιωτικά και δημόσια γυμνάσια δεν συνάντησαν κάποιο σοβαρό πρόβλημα με τη γαλλική γλώσσα ούτε χρειάστηκαν επιπρόσθετη βοήθεια με αυτή. Το μόνο πρόβλημα που αντιμετώπισαν στην αρχή ήταν με τον (γαλλικό) προφορικό λόγο. Μερικά υποκείμενα ένιωθαν πως δεν είχαν εξασκηθεί αρκετά προηγουμένως ή πως τα μίλαγαν με ελληνική προφορά. Το υποκείμενο Α περιέγραψε τη δυσκολία αυτή,

*Ένιωθα ότι είχα πρόβλημα με τη γλώσσα. Αν και έγραφα, διάβαζα και καταλάβαινα τα γαλλικά τέλεια, δυσκολευόμουν να τα μιλήσω. Δε μου ' βγαιναν! Γιατί όλη η ζωή μου στον Σωκράτη, να μεν κάναμε γαλλικά, μόνο γαλλικά μίλαγες με την Γαλλίδα. Στο διάλειμμα μιλάγαμε ελληνικά, αγγλικά, μεσ' την τάξη μιλάγαμε ελληνικά, αγγλικά. Πας μετά γυμνάσιο και δεν μπορεί- όχι δεν μπορείς, έχεις δυσκολία! [...] Εγώ ντρεπόμουν στην αρχή να μιλήσω γαλλικά. Γιατί όλοι οι άλλοι ήταν Γάλλοι και τα μιλάγανε τα γαλλικά τους απταίστως, και εγώ είχα ελληνική προφορά! (σελ.33-34)*

Επίσης, σύμφωνα με το υποκείμενο Μ,

*Με τα γαλλικά φοβόμουν λιγάκι. Φοβόμουν επειδή ε.. δεν μίλαγα γαλλικά. Δεν είχα εξασκηθεί. Να τα γράψω, κανένα πρόβλημα. Ορθογραφία, κανένα πρόβλημα. Συντακτικό, πάλι κανένα πρόβλημα. Εε.. comprehension, κανένα πρόβλημα! Το μόνο πράγμα που φοβόμουν, να μιλήσω! Επειδή αν δεν εξασκείσαι δεν μπορείς να βρεις τις λέξεις, δεν μιλάς την αργκό όπως τα άλλα παιδιά. (σελ.23)*

<sup>76</sup> Ένα διαφορετικό διδακτικό πρόγραμμα από το πρόγραμμα των γαλλόφωνων σχολείων του Κεμπέκ.

Το πρόβλημα αυτό ωστόσο δεν αναφέρεται να υπήρχε παρά μόνο στην αρχή των γυμνασιακών σπουδών,

*Αυτό ήρθε σχετικά γρήγορα. Επειδή το λεξιλόγιο μας ήταν ήδη πολύ εμπλουτισμένο. Διαβάζαμε πολύ στον Σωκράτη. Πιστεύω ήταν μόνο.. ξέρεις, να δημιουργήσουμε... ξέρεις, the links μέσα στο μυαλό για να απελευθερωθεί η γλώσσα. So a couple of months of just talking with your friends and you were right along with it. Βέβαια είχαμε μια μικρή προφορά. (Μ, σελ.25-26)*

Όσον αφορά το μάθημα των αγγλικών<sup>77</sup>, τα άτομα που πήγαν σε γαλλόφωνα σχολεία τοποθετήθηκαν όλα σε προχωρημένα τμήματα. Όπως ανέφερε το υποκείμενο Υ (σελ.46), «*We were advanced in English so we went into advanced. [...] Like we did Shakespeare from Grade 7. Advanced English was very advanced.*» Ένα άλλο δήλωσε, «*Ήμασταν τυχαιοί γιατί καταλήξαμε στο τέλος, επειδή ήμασταν τόσο προχωρημένοι στα αγγλικά, σχεδόν όλοι μας καταλήξαμε στην ίδια τάξη, 'Προχωρημένα Αγγλικά'.*» (D, σελ.16) Ακόμα, ένα άλλο είπε, «*...επειδή ήρθαμε από τρίγλωσσο σχολείο, μας βάλανε στη τάξη των προχωρημένων αγγλικών. Έτσι, όλοι όσοι ήρθαμε από τον Σωκράτη ήμασταν σε εκείνη τη τάξη.*» (S, σελ.30)

Τα πέντε από τα δώδεκα υποκείμενα που πήγαν σε αγγλόφωνα γυμνάσια δεν ανέφεραν να είχαν κανένα πρόβλημα με την αγγλική γλώσσα ή με τα μαθήματα τους. Ωστόσο, από αυτά, τα τέσσερα που πήγαν στον Σωκράτη όταν δεν διδάσκονταν επίσημα τα γαλλικά (πριν το 1970) αντιμετώπισαν δυσκολίες με το μάθημα των γαλλικών. Ανέφερε το υποκείμενο Ν, «*I remember when I went to 'N. High', the only thing that I was deficient in and I had to do a little bit of extra work was my French.*» (σελ.29) Δυο από τα τέσσερα υποκείμενα είπαν ότι είχαν λάβει επιπρόσθετα μέτρα για να καλύψουν το γλωσσικό χάσμα που τους άφησε το δημοτικό σχολείο, παρακολουθώντας σκοπίμως μαθήματα γαλλικών στις μετέπειτα σπουδές τους. Σύμφωνα με το υποκείμενο F (σελ.70-71), «*In university what I did, I took some courses in French. [...] I deliberately took courses which were all in French.*» Τα άλλα δύο έμαθα ό,τι έμαθαν στο δρόμο και στη δουλειά.

Αντιθέτως, το πέμπτο υποκείμενο που πήγε σε αγγλόφωνο γυμνάσιο ενώ είχε παρακολουθήσει το γαλλόφωνο πρόγραμμα στο σχολείο Σωκράτης<sup>78</sup> (μετά το 1970) εξέφρασε μια τελειώς διαφορετική εμπειρία με τη γαλλική γλώσσα:

*Από την ηλικία των 7 έως 11 χρονών, κάναμε τέσσερις ώρες γαλλικά την ημέρα. [...] Στο γυμνάσιο, επειδή τα γαλλικά μου ήταν τόσο προχωρημένα. [...] Θέλω να πω, μαθαίνανε ρήματα που εγώ.. Εγώ είχα μάθει να αναλύω προτάσεις! Έτσι, στην 8<sup>η</sup> Γυμνασίου νομίζω πως έκανα τα γαλλικά της 10<sup>ης</sup> Γυμνασίου. Στην*

<sup>77</sup> Τα παιδιά που πηγαίνουν σε γαλλόφωνα γυμνάσια είναι υποχρεωμένα να παρακολουθούν ένα μάθημα αγγλικών. Παρομοίως, τα παιδιά που πηγαίνουν σε αγγλόφωνα γυμνάσια είναι υποχρεωμένα να παρακολουθούν ένα μάθημα γαλλικών. Το ίδιο ισχύει και στο κολεγιακό επίπεδο. Στο πανεπιστημιακό επίπεδο ο φοιτητής έχει την επιλογή ή να παρακολουθήσει ένα μάθημα ή να περάσει τις αντίστοιχες εξετάσεις γλώσσας.

<sup>78</sup> Το υποκείμενο αυτό αποφοίτησε από το σχολείο «Σωκράτης» μετά την ένταξη του στο γαλλόφωνο πρόγραμμα του Κεμπέκ και πριν εφαρμοστεί αυστηρά ο νόμος για την υποχρεωτική γαλλόφωνη παιδεία των παιδιών των μεταναστών. Έτσι, κατάφερε να φοιτήσει σε αγγλόφωνο γυμνάσιο.

9<sup>η</sup> έκανα τα γαλλικά της 11<sup>ης</sup> [...] Και στην 10<sup>η</sup> και 11<sup>η</sup> δεν έκανα καθόλου γαλλικά. Τα είχα κάνει όλα. Είχα συμπληρώσει όλες τις προϋποθέσεις. Έλαβα το δίγλωσσο μου πτυχίο... (Κ, σελ.4,8)

Γενικότερα, τα υποκείμενα δήλωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν κανένα σοβαρό πρόβλημα με την κύρια γλώσσα διδασκαλίας του γυμνασίου όπου φοίτησαν. Η εξήγηση που έδωσαν για την επίδοσή τους στα γαλλικά και στα αγγλικά αναφέρεται κυρίως στην ποιότητα του γαλλόφωνου και αγγλόφωνου προγράμματος του σχολείου Σωκράτης και στον τρόπο διδασκαλίας των γλωσσών αυτών. Αυτά που φοίτησαν στο Σωκράτης μετά την ένταξή του στο γαλλόφωνο πρόγραμμα του Κεμπέκ εξέφρασαν την άποψη ότι, βγαίνοντας από το σχολείο αυτό είχαν λάβει μια πολύ γερή βάση και στις δυο γλώσσες, ενώ αυτά που φοίτησαν εκεί όταν επικρατούσε το αγγλόφωνο πρόγραμμα είπαν το ίδιο για τα αγγλικά, όχι όμως και για τα γαλλικά.

- 1)Μ: *As for French and English, just because you learn the language from scratch, and you learn all the rules properly, it was huge for mastering that second and third language. [...] And you go to mastering the language more than somebody who's... who is that language! (σελ.88)*
- 2)Ο: *Κοίτα, όταν βγήκα από εκεί μέσα ήξερα και τις τρεις γλώσσες μέσα-έξω. ...Τις ήξερα. (σελ.106)*

Εννέα από τα δώδεκα υποκείμενα φοίτησαν και στο κολέγιο πριν πάνε στο πανεπιστήμιο, όπως προβλέπεται από την μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος του Κεμπέκ που ισχύει από το 1969. Από αυτά, τα επτά πήγαν σε αγγλικά κολέγια, ενώ τα άλλα δύο, σε γαλλικά. Τα οκτώ υποκείμενα που διδάχτηκαν επίσημα τα αγγλικά και τα γαλλικά στον Σωκράτη είπαν πως ο γλωσσικός παράγοντας δεν υπήρξε εμπόδιο στην επιλογή του κολεγίου, του πανεπιστημίου και των προγραμμάτων σπουδών τους. Είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν βάση του προγράμματος της προτίμησής τους και όχι βάση της γλώσσας στην οποία προσφερόταν. Επιπροσθέτως, κανένα από τα υποκείμενα του δείγματος δεν ανέφερε να συνάντησε κάποια σημαντική δυσκολία στο να γίνει δεκτό από οποιοδήποτε πανεπιστήμιο ή πρόγραμμα σπουδών. Σε γενικές γραμμές, η επιλογή του προγράμματος σπουδών στο πανεπιστήμιο βασίστηκε σε:

- μια προσωπική προτίμηση
- μια προσπάθεια να μεγιστοποιηθούν οι ευκαιρίες για εύρεση εργασίας
- στις ιδιαιτερότητες της εύρεσης εργασίας στην επαρχία Κεμπέκ (κυρίως γλωσσικός παράγοντας – προτιμάται η ικανότητα χρήσης της γαλλικής γλώσσας προκειμένου να προσληφθεί κανείς σε μια δουλειά)
- μια ανάγκη να διαφοροποιηθούν από τον μέσο Έλληνα φοιτητή που προτιμά να σπουδάσει σε αγγλικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (σύμφωνα με την άποψη των υποκειμένων)



Όπως δήλωσε το υποκείμενο Μ, «*I consciously chose French. Because my English was already so good, δεν είχα τίποτα να βελτιώσω. And I stayed in French just because we do live in Quebec, and I wanted my French to be as perfect as it could get*» (σελ.54). Ακόμα, μιλώντας με την ερευνήτρια, το υποκείμενο J είπε,

J: *I didn't want to do the regular run. Like everybody, after school went to Vanier and then they went to Concordia. I said I'll be different.*<sup>79</sup> [...]

Theo.: *Πολλά ελληνόπουλα έχουν κάνει την ίδια πορεία με εμένα –ελληνικό σχολείο, γαλλικό γυμνάσιο κ.λπ., και δυσκολεύονται με τα γαλλικά. Και εσύ, είσαι ας πούμε 'ένας από αυτούς' και όμως, αποφασίζεις ότι θέλεις να ειδικευτείς στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Τι σε έκανε να το αποφασίσεις αυτό;*

J: *Ο πρώτος και κυριότερος λόγος ήταν ότι θα είχα περισσότερες ευκαιρίες να βρω δουλειά. Για να είμαι ειλικρινής μαζί σου. Θέλω να πω, αν υπήρχαν μεγαλύτερες δυνατότητες να βρω μια δουλειά διδάσκοντας αγγλικά.. είχα ήδη ένα Β.Α. στα αγγλικά. Κι έτσι είπα γιατί να μην κάνω κάτι διαφορετικό; Θα τελείωνα πιο νωρίς αν είχα κάνει ένα Β.Εδ. στα αγγλικά<sup>80</sup>. Αλλά είπα, γιατί να μην δώσω στον εαυτό μου περισσότερες επιλογές και μετά μπορώ να αποφασίσω να διδάξω την μια γλώσσα ή... Γι'αυτό βασικά ναι, είχε να κάνει με τη γλώσσα. Αλλά είχε να κάνει περισσότερο με ε.. για να έχω περισσότερες ευκαιρίες. Αυτός ήταν ο κύριος λόγος. (σελ.42,44-45)*

Ακολούθως, ο πίνακας 7 δείχνει τις γλωσσικές επιλογές των υποκειμένων όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών που παρακολούθησαν στο πανεπιστήμιο.

Πίνακας 7: Γλωσσικές επιλογές πανεπιστημιακών προγραμμάτων

Πανεπιστημιακές Σπουδές	Αριθμός Υποκειμένων
Μόνο αγγλόφωνο πρόγραμμα	5
Μόνο γαλλόφωνο πρόγραμμα	3
Συνδυασμός γαλλόφωνου και αγγλόφωνου προγράμματος	2
Συνδυασμός αγγλόφωνου και ελληνικού προγράμματος	1
Συνδυασμός γαλλικού, αγγλικού και ενός ξενόγλωσσου προγράμματος (τρίτη γλώσσα -όχι ελληνικά)	1
Σύνολο υποκειμένων	12

Κάποια υποκείμενα αποφάσισαν να φοιτήσουν σε γαλλικό πανεπιστήμιο ή πρόγραμμα είτε επειδή είχαν μια καλή γνώση της γαλλικής γλώσσας, είτε για να την τελειοποιήσουν (καθότι τα αγγλικά τους ήταν ήδη σε πολύ υψηλό επίπεδο), για να εμβαθύνουν στον κεμπεκιώτικο πολιτισμό, ή ακόμα, επειδή αυτό θα τους πρόσφερε περισσότερες ευκαιρίες για εύρεση εργασίας. Ένα υποκείμενο σπούδασε την γλώσσα και την κουλτούρα ενός τελείως διαφορετικού πολιτισμού, ενώ ένα άλλο εστίασε την μελέτη του στον τρόπο εκμάθησης των

<sup>79</sup> Το υποκείμενο αυτό αναφέρεται στα ελληνόπουλα της παροικίας, τα οποία, σε γενικές γραμμές, ακολουθούν παρόμοια ακαδημαϊκή πορεία όσον αφορά την επιλογή ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Πολλά από αυτά προτιμούν συγκεκριμένα (αγγλόφωνα) ιδρύματα, όπως το Vanier College και το Concordia University.

<sup>80</sup> Β.Α. (Bachelor of Arts) και Β.Εδ. (Bachelor in Education)

γλωσσών γενικότερα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι από τα πέντε υποκείμενα που πήγαν σε αγγλικά πανεπιστήμια, δύο παρακολούθησαν γαλλόφωνα προγράμματα σπουδών, ενώ αυτά που πήγαν σε γαλλικά πανεπιστήμια σπούδασαν μόνο σε γαλλόφωνα προγράμματα. Σύμφωνα με το υποκείμενο J,

Theo.: Πως και αποφάσισες να σπουδάσεις σε γαλλικό πανεπιστήμιο;

J: Να σπουδάσω στα γαλλικά;

Theo.: Σπούδασες σε γαλλικό γυμνάσιο, κολέγιο και πανεπιστήμιο.

J: ...Αποφάσισα να συνεχίσω επειδή σκέφτηκα, ξέρεις, αν δεν τα σπουδάσω στο σχολείο, δεν θα... Ήθελα πραγματικά να τελειοποιήσω τα γαλλικά μου. (σελ.41-42)

Επιπλέον, από το σύνολο του δείγματος δύο άτομα συμπλήρωσαν ένα μέρος των πανεπιστημιακών σπουδών τους σε πανεπιστήμιο της Ελλάδας – το ένα στα ελληνικά και το άλλο στα αγγλικά.

Έτσι, σε γενικές γραμμές τα μέλη του δείγματος φαίνεται να μην είχαν γλωσσικούς φραγμούς / περιορισμούς στο θέμα των επιλογών των προγραμμάτων σπουδών. Τα υποκείμενα ένιωθαν ότι γενικότερα, το σχολείο Σωκράτης τους προετοίμασε επαρκώς για να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των μελλοντικών τους σπουδών. Όπως φαίνεται και από τις παρακάτω δηλώσεις ορισμένων,

1) *In high school I had won scholarships every year. And I don't even remember studying that hard. [...] It's the discipline that makes the difference in my opinion. ...Socrates taught me that discipline. And I was able to translate that into being able to balance my life.* (F, σελ.40)

2)N: *But getting back to the Greek school, I really think that –speaking personally anyways- I was very well prepared for what was to come.*

Theo.: *So do you think that Socrates contributed to the fact that you ended up doing what you did in university?*

N: *Absolutely! I think so! Absolutely. ...Absolutely. And you know, he was a taskmaster S.. He was really a... He was really tough.* (σελ.43-44)

Ναι μεν τα υποκείμενα μπόρεσαν να συνεχίσουν σε ανώτατο επίπεδο τις σπουδές τους και να εργαστούν με βάση αυτό που σπούδασαν, ωστόσο αυτό δεν έγινε δίχως να κοπιήσουν ή να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην πορεία. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μίλησαν για διάφορες δυσκολίες που αντιμετώπισαν καθώς σπούδαζαν. Πέντε υποκείμενα είπαν ότι χρειάστηκε να εργάζονται ταυτόχρονα για να βγάλουν τα έξοδά τους, ενώ δυο από αυτά έπρεπε επίσης να βοηθούν στις επιχειρήσεις των γονιών τους. Σύμφωνα με ένα από αυτά, «Δούλευα σε μια καφετέρια ενώ σπούδαζα ταυτόχρονα στο πανεπιστήμιο χωρίς να χάσω εξάμηνο.» (D, σελ.37)

Επίσης πέντε δυσκολεύτηκαν με τα προγράμματα που είχαν επιλέξει για να σπουδάσουν στο κολέγιο και στο πανεπιστήμιο διότι, καθώς ανέφεραν, ήταν απαιτητικά. Ενδεικτικά, είπε το υποκείμενο F (σελ.46) «*I did Sciences at McGill. I took Calculus. Advanced. Θεέ μου ήταν... [...] It was a struggle. It was a real struggle. Θέλω να πω, τα*

άτομα... Υπήρχαν έξι άτομα μέσα στην τάξη! *They were absolute geniuses in math!*» Ένα άλλο μίλησε για τις κολεγιακές σπουδές του λέγοντας, «*It was not my favorite two years. It was hard academically. But just because you know, it's hard academically. But it was all right. It went well. Plus I picked a difficult Cegep to go to. So that didn't help. But again, it was a conscious effort.. decision I made.*» (M, σελ.55)

Όμως, σε κάθε περίπτωση τα υποκείμενα δεν σταμάτησαν τις σπουδές τους. Αντιθέτως. Είτε συνέχιζαν για να τελειώσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, είτε άλλαζαν πορεία συνεχίζοντας τις σπουδές τους προς μια άλλη κατεύθυνση που τους άρμοζε περισσότερο, ή τελείωναν το συγκεκριμένο πρόγραμμα και σπούδαζαν σε άλλο, παίρνοντας ακόμα ένα πτυχίο. Όπως ανέφερε το υποκείμενο S (σελ.42,43) για τις κολεγιακές σπουδές του, «*Ήταν δύσκολο επειδή δεν ήσουν ελεύθερος να διαλέξεις τα μαθήματα. Ήταν προεπιλεγμένα και ήταν απαιτητικά. Και... έπρεπε να διατηρήσεις ένα συγκεκριμένο επίπεδο. Όταν πρωταρχίσαμε ήμασταν 40. Και όταν αποφοιτήσαμε ήμασταν 24-25.*» Ένα άλλο περιέγραψε την αλλαγή πορείας που έκανε περνώντας από το κολέγιο στο πανεπιστήμιο λέγοντας,

*I was hoping to get into biochemistry in university, to stick with the sciences, but it didn't work out. I didn't like Physics too much, and I made my decision to just forget about science and move on. Get into the business world. [...] Because I liked Sciences and I liked numbers, I wanted something related to numbers. Όχι something related to science, but numbers. So I figured, what's more related to numbers? Finance and Accounting.* (A, σελ.47, 52)

Σύμφωνα με κάποια άτομα, η τάση να προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στις διάφορες προκλήσεις ή να υπερπηδήσουν τις δυσκολίες που εμφανίζονταν κατά καιρούς στον δρόμο τους ξεκίνησε από το δημοτικό. Καθώς ανέφερε ένα από αυτά, «*Μου άρεσε η πρόκληση επειδή ήμουν καλός μαθητής, αν θες να το πεις έτσι. Και μου άρεσε η πρόκληση των τριών γλωσσών. Μου άρεσε αυτό. Και μου άρεσε να αριστεύω.*» (Y, σελ.13) Η «διάθεση» αυτή απέναντι στην πρόκληση φαίνεται να μεταφέρθηκε και στα επόμενα ακαδημαϊκά στάδια καθώς πολλά υποκείμενα κατέβαλαν επιπλέον προσπάθειες προκειμένου να επιτύχουν στη μέγιστη ικανότητά τους και να προετοιμαστούν καλύτερα για το μελλοντικό επάγγελμά τους. Για παράδειγμα, ένα υποκείμενο είπε, «*..Και τη χρονιά πριν συμπληρώσεις το τελευταίο σου έτος εδώ, σε έστειλαν έξω. Εγώ πήγα στη Νέα Υόρκη ...για ένα χρόνο. Πήγα στη Νέα Υόρκη επειδή αυτός που ήταν εκεί τον προηγούμενο χρόνο είπε ότι του δόθηκαν πολλές ευκαιρίες για να εξασκηθεί και ήταν μια πολύ καλή εμπειρία.* (N, σελ.42) Επίσης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με το υποκείμενο M προέκυψε ο παρακάτω διάλογος:

M: *I was always above average. And I kept on working. I stayed at the \_\_\_ Centre for 5 years. ...In between, I would, let's say during my summer vacations, I would get a second job.. To complete hours. Of course I had to do stages for university. So sometimes I'd be working at three different places at once.*

Theo.: *And how did you juggle all of that? All these jobs, stage, school?*

M: *I have no idea. If I had to do it now, I don't think I would make it. ...I don't know, μπροστά στην ανάγκη, you have to do what you have to do. And again, it's just that, you know, we were used to working hard. So it was, ok, I have to do it, I'll do it. You know? (σελ.66-67)*

Σημαντικό ρόλο στο σχολείο Σωκράτης απέδωσε ακόμα ένα υποκείμενο αναφερόμενο στα «εργαλεία» που βάζει στα χέρια του μαθητή, κάνοντας τον ικανό να λειτουργεί και να προοδεύει ανεξάρτητα από τις συνθήκες που μπορεί να συναντήσει στις μελλοντικές σπουδές του. Συγκεκριμένα είπε,

*Out of the 6 million people that speak French [in Quebec], there's a handful honestly that master totally the language. ...But the reason why we have dictionaries, the reason why we have grammar books is because when you're asking yourself a question, you have the query, you can go check it out. And that's what it is. You have the capacity as a Socrates student to understand the whole language. Whether you've seen a word, you're learned the word in school or not, you know that you can go and look it up. And that's what the school gives you. Students that come out of Socrates, you can't tell me that they don't understand the language at all. Globally they understand the language. And that's the objective. And they know how to improve. How to find ways around their difficulties. (D, σελ.31-32)*

Αναφορικά με τις πανεπιστημιακές σπουδές τους, μερικά υποκείμενα βρίσκονταν στον μέσο όρο, άλλα βρίσκονταν πάνω από τον μέσο όρο, ενώ άλλα ήταν από τους καλύτερους του προγράμματος τους. Επίσης, πολλά υποκείμενα ανέφεραν στιγμές στην ακαδημαϊκή τους πορεία που διακρίθηκαν ή ξεχώρισαν από τους υπόλοιπους συμφοιτητές τους. Αυτό εμφανίστηκε περισσότερο σε θέματα που αφορούσαν την επιλογή φοιτητών σε ακαδημαϊκά ιδρύματα και προγράμματα σπουδών. Ανέφερε το υποκείμενο O για την επιλογή του από ένα ιδιωτικό γαλλόφωνο κολέγιο, «Δηλαδή από το δικό μου σχολείο τρεις πήρανε. Από τη τάξη των αποφοίτων. Και είχαν μείνει με το στόμα ανοιχτό. Πέρασα. Μπήκα μέσα. Κι άλλος ένας Γάλλος και ένας ε... Όχι... Κανένας Γάλλος. Ένας Αρμένης και ένας Λιβανέζος» (σελ.73). Ένα άλλο υποκείμενο είπε, «Όταν αποφοιτήσαμε από το γυμνάσιο, από τα τριάντα πέντε παιδιά, μόνο τρεις πήγαν στο McGill. Ήμουν ένας από τους τρεις.» (G, σελ.15) Το υποκείμενο S ανέφερε για τις κολεγιακές σπουδές του,

*They were starting the Honor's Program... And they wanted somebody that had a diverse background that did well in high school and elementary. And then they said you know, "We're starting this program at D. and we're looking for about forty students. You're one of them." Which is a big deal then because so many applied to Social. So to choose forty out of so many thousands who did Social was a big deal. ... And I came from a French high school. And all the students had come from an English (σελ.40-43)*

Ακόμα, ένα υποκείμενο ανέφερε για ένα μέρος των πανεπιστημιακών σπουδών του,

Y: *So what happened was I got into the F.C. How easy it was? Δεν ξέρω, για μένα.. We were two that got in out of four hundred people that applied. That [got] interviewed..*

Theo.: *Από όλα τα πανεπιστήμια;*

Y: *Από όλα. Εκείνη τη χρονιά δέχτηκε μόνο δύο το κράτος. Ήμουν εγώ και κατά σύμπτωση, ένα άλλο ελληνόπουλο. [...]*

Theo.: *Και μετά από έξι μήνες;*

Y: *Κρατήσανε εμένα, δεν κράτησαν τον άλλο. (σελ.71-72)*

### 3. Επαγγελματική εξέλιξη

#### 3.1 Επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες ένταξης

Το δεύτερο μέρος του δεύτερου άξονα εστιάζεται στην επαγγελματική εξέλιξη των υποκειμένων και στα «εύσημα» που αποδίδουν στο σχολείο Σωκράτης σχετικά με την πορεία τους αυτή. Στην πρώτη κατηγορία εξετάστηκαν οι απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με τις επαγγελματικές και κοινωνικές τους ικανότητες στον χώρο της εργασίας και γενικότερα, ο βαθμός ένταξής τους στην ευρύτερη канаδική και κεμπεκιώτικη κοινωνία. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα παρακάτω:

Αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη, είναι σημαντικό ότι όλα τα υποκείμενα του δείγματος εξασκούν ή εξασκούσαν επάγγελμα σχετικό με τις σπουδές τους.

Έντεκα υποκείμενα δήλωσαν πως δεν δυσκολεύτηκαν να βρουν δουλειά στον κλάδο τους μετά το πέρας των σπουδών τους. Τέσσερα από αυτά δήλωσαν πως δεν δυσκολεύτηκαν επειδή, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, είχαν εργαστεί στον τομέα τους και είχαν ήδη αποκτήσει προηγούμενη πείρα και επαγγελματικές γνωριμίες. Ένα άλλο δήλωσε ότι έπαιξε σημαντικό ρόλο η υψηλή απόδοσή του στο πανεπιστήμιο, ενώ δύο άλλοι ανέφεραν πως τους διευκόλυνε η παρουσία ενός ατόμου ελληνικής καταγωγής. Σύμφωνα με το υποκείμενο J (σελ.52), «*Εργαζόμουν ενώ σπούδαζα. Εργαζόμουν part time ως αναπληρώτρια σε σχολεία εκεί και δω. Μόλις αποφοίτησα τον Απρίλη, υπέγραψα συμβόλαιο για αναπλήρωση. Και αμέσως μετά, τον Σεπτέμβρη με προσλάβανε. Full time.*»

Ακολουθως, δύο υποκείμενα ανέφεραν πως, λόγω της φύσης του επαγγέλματός τους, ενώ η εθνικότητά τους θα μπορούσε να είχε σταθεί ως εμπόδιο στην επαγγελματική τους εξέλιξη, μπόρεσαν να υπερπηδήσουν το εμπόδιο αυτό χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, καθότι ήταν ήδη πολύ καλά προετοιμασμένα. Σύμφωνα με το υποκείμενο S (σελ.47,61),

*I knew that if I was going to stay here in Quebec, I had more chances of getting employment in French. Teaching French. [...] I know that when I was interviewed for that job, the Director back then, he said to me, "I don't have a.. I don't even have a hesitation hiring you for French." He says, "Five years ago, perhaps I would have... I would have probably not wanted a Greek person to teach French, because I wanted the Greek students to see a different side, a different culture, bla-bla-bla." And then he says, "Looking back, I think you're just as French as the other teachers." But he brought it up and he says, "Five years ago, I probably would not have hired somebody of Greek descent to teach the language. Regardless of if you were well equipped, if you went to the French schools. But now, he says, you're just as good for offering them the French culture. The Quebec culture."*

Ενώ σύμφωνα με το υποκείμενο F (σελ.62,70),

*Theo.:* Το ότι ήσουν ελληνικής καταγωγής, σε βοήθησε στην..-

*F:* Όχι εδώ. Εδώ δεν- Εδώ ήταν πιο εύκολο για έναν Γαλλο-Καναδό παρά για έναν Έλληνα. [...]Θέλησα να αποδείξω ότι είμαι καλός διοργανωτής και ξέρω τι λέω. Και το απέδειξα αυτό.

Έξι υποκείμενα (συμπεριλαμβανομένου και των δυο παραπάνω) δήλωσαν πως αν και ξεχωρίζουν στον χώρο εργασίας τους λόγω της εθνικότητάς τους, αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα όσον αφορά την ποιότητα της δουλειάς τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Αντιθέτως, προβάλλουν την εθνικότητά τους με υπερηφάνεια. Νιώθουν σίγουροι και υπερήφανοι για την ποιότητα της δουλειάς τους και πιστεύουν πως αυτό έχει θετικό αντίκτυπο για τους υπόλοιπους Έλληνες του Καναδά. Κατά αυτό τον τρόπο, νιώθουν ότι φέρουν προσωπική ευθύνη για την εικόνα που διαμορφώνουν οι «ξένοι» για τους Έλληνες μέσω αυτών και της ποιότητας της δουλειάς τους. Όπως δήλωσε ένα άτομο,

*Υ: Όλοι γνωρίζουν ότι είμαι «the Greek guy» του γραφείου. Και αυτό είναι δικό μου κατόρθωμα.*

*Theo.: Πως το εννοείς αυτό;*

*Υ: Δεν με νοιάζει. Δεν με νοιάζει. Είμαι υπερήφανος για αυτό. Είμαι πολύ- Βασικά, είμαι υπερήφανος για αυτό. Είμαι υπερήφανος για το ποιος είμαι. Ναι. Σίγουρα. Είμαι υπερήφανος για τον Σωκράτη.. Είμαι υπερήφανος- Το μόνο πράγμα που κρέμεται- Δεν έχω κρεμάσει τα διπλώματά μου, τίποτα στο γραφείο. ..Πριν λίγα χρόνια, μου ζήτησαν να μιλήσω στο Σωκράτης στους τελειόφοιτους. Και μου έδωσαν μια πλάκα. Αυτό είναι το μόνο πράγμα που κρέμεται στο γραφείο. Και το Charter of Canadian Rights and Freedoms (Καταστατικό Χάρτη των Καναδικών Δικαιωμάτων και Ελευθεριών) στα ελληνικά. Αυτό μου το έδωσε το γραφείο. ..Έχω την πλάκα που μου έδωσε ο Σωκράτης που μίλησα, και έχω το Canadian Charter, στα ελληνικά. Άρα.. (σελ.78)*

Επίσης, το υποκείμενο F (σελ.85) είπε,

*...το όνομα μου εμφανιζόταν στην τηλεόραση. Εντάξει; Κάποιος που βλέπει ... λέει, «Ω, \_\_\_ όπουλος! Από πού προέρχεται αυτό το επίθετο; Είναι ελληνικό, δεν είναι έτσι;» Και πιστεύω πως έχω κάνει.. Προσωπικά, νιώθω πως έχω δώσει παραπάνω από το 100% των ικανοτήτων μου. Και είμαι πολύ περήφανος για τη δουλειά που έχω κάνει.*

Γενικότερα, κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν ανέφερε να έχει συναντήσει ποτέ σοβαρές δυσκολίες στις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους συνεργάτες του είτε ελληνικής, είτε μη-ελληνικής καταγωγής.

Επίσης, η πλειοψηφία των υποκειμένων (το 91.7%) ανέφεραν μέσα από τον διάλογο τους με την ερευνήτρια πως αγαπούν / αγαπούσαν αυτό που κάνουν / έκαναν επαγγελματικά και πως έχουν / είχαν θετικές αντιλήψεις για τις επαγγελματικές τους ικανότητες.

Αναφέρονται τα παρακάτω παραδείγματα,

- 1) When I think of the basis of being a \_\_\_\_, I feel really comfortable with my abilities. Possibly above average. Where I really excel and it's... like 50% of our job is really communication. Because you have to communicate the information either to your patient, either to another health professional. So my abilities as a communicator are really-really high. (M, σελ.75-76)*
- 2) I applied like everybody else. It was something.. I do believe that I was the best person for the job. Because I knew the system... (D, σελ.39)*
- 3) I'm very-very happy I did that. Because I had an excellent and a very rewarding career in that field. [...] But it was also.. I was very good at.. ... I liked doing research on it. ... I mean it's fascinating. [...] And then of course I had a chance when I went into administration. I was able to apply everything I learned.. ...It was quite, quite interesting. (H, σελ.13,16,18)*

Ακόμα, αρκετά υποκείμενα δήλωσαν πως είναι ευχαριστημένα με όσα έχουν πετύχει ακαδημαϊκά και επαγγελματικά μέχρι στιγμής και πως νιώθουν ότι έχουν πετύχει τους στόχους τους σχετικά με το θέμα αυτό. Σύμφωνα με το υποκείμενο Α,

*Όχι, ήμουν ικανοποιημένος. Ήμουν πολύ περήφανος που.. ζέρεις, τελείωσα το Bachelor's μου και μετά έγραφα το C\_\_ μου και.. τώρα θα πάρω την άδεια μου. Έχω πετύχει όσα ήθελα. [...] Ναι, αισθάνομαι πως έχω πετύχει.. Έχω δουλέψει πολύ σκληρά. Η \_\_\_\_\_ ήταν ένα δύσκολο πρόγραμμα. Και το C\_\_ ήταν ακόμα πιο δύσκολο. Γι'αυτό αισθάνομαι ότι έχω πετύχει σε όλα όσα έχω δουλέψει. (σελ.58-59)*

Επίσης, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τρία υποκείμενα είπαν πως ήθελαν μέσα από τους ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς τους στόχους να κάνουν κάτι διαφορετικό, κάτι παραπάνω από ένα απλό επάγγελμα. Όπως ανέφερε το υποκείμενο G (σελ.34), «Δεν ήξερα τι ήθελα να κάνω. Ήθελα να κάνω κάτι διαφορετικό. ... Τελικά αποφάσισα ότι θα γινόμουν \_\_\_\_\_. Μέχρι και μετά που έγινα \_\_\_\_\_, ήθελα να κάνω κάτι διαφορετικό. Γι'αυτό κατέληξα με την [έρευνα]. Ήθελα να κάνω κάτι που να μην ήταν ρουτίνα.» Ένα άλλο είπε,

*\_\_\_\_\_ is a great domain because it's very multi-disciplined. I mean it involves architecture, design, engineering, economics, social issues. It takes everything. Cultural issues. You need to have taste. ..You need to understand that not everyone is going to be happy. So, it really- It's a balance. It's a balance and when it's done at a level that it's done.. When it's practiced at a level that it's practiced here in Canada and in the States it's a lot of fun. And there's politics. And there's... business. And there's... a little perkiness.. There's, you know, everything. It encompasses everything. And I like that. Because life is like that. Right? Life is like that. (Κ, σελ.61-62)*

Από τις δηλώσεις τους προκύπτει ότι τα υποκείμενα με φιλοδοξίες έχουν και υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους. Πέντε από αυτά ανέφεραν πως εξακολουθούν να θέτουν ακόμα πιο υψηλούς επαγγελματικούς στόχους. Αυτό γίνεται εμφανές από τα σχόλια τους αναφορικά με τα μελλοντικά επαγγελματικά τους σχέδια και εμφανίζεται σε μεγαλύτερα όπως και νεότερα υποκείμενα. Αναφέρει το υποκείμενο Α (σελ.63,65-66) παρακάτω,

*I work in a \_\_\_\_\_ firm. A small firm. [...] I want something bigger and.. better. It's a small firm. Obviously you start in a small firm. You learn a lot in a small firm. But I want to specialize in U.S. \_\_\_\_\_. So hopefully one day I could, you know, work at a bigger firm and work in the U.S. \_\_\_\_\_ department. Just specialize and... But it was a great experience. This one small firm. You learn more in a small firm, because you work on the whole file.*

Σήμερα όλα τα υποκείμενα συμπεριλαμβάνουν στους κοινωνικούς και επαγγελματικούς τους κύκλους άτομα από διαφορετικές εθνικότητες. Δηλώνουν ότι νιώθουν άνετα μαζί τους, όπως και με τους Έλληνες. Επίσης, κάποια υποκείμενα έχουν δημιουργήσει σχέσεις σε επαγγελματικό αλλά και προσωπικό επίπεδο με άτομα που βρίσκονται στα υψηλότερα κοινωνικά και πολιτικά στρώματα του Κεμπέκ και του Καναδά.

Σχετικά με το επίπεδο χρήσης της γαλλικής και αγγλικής γλώσσας στον επαγγελματικό χώρο αλλά και γενικότερα, όσα άτομα (τέσσερα υποκείμενα) πήγαν στο Σωκράτης πριν αποκτήσει επίσημο γαλλόφωνο πρόγραμμα, χρησιμοποιούν περισσότερο τα αγγλικά και πολύ

λιγότερο έως και ελάχιστα τα γαλλικά. Από τα οκτώ νεότερα υποκείμενα, τα πέντε δήλωσαν πως χρησιμοποιούν με την ίδια άνεση και τις δυο γλώσσες, ενώ τα άλλα τρία χρησιμοποιούν με περισσότερη άνεση τα αγγλικά, και με λιγότερη άνεση τα γαλλικά. Σύμφωνα με το νεότερο υποκείμενο S (σελ.47-49),

*Νομίζω πως σκέφτομαι στα γαλλικά. Because I've mastered ξέρεις, εκθέσεις, το διάβασμα... Η δομή μου είναι στα γαλλικά. Και ...μιλάω αγγλικά πιο συχνά με τους φίλους μου. [...] Ξέρω ότι όταν είναι να μετρήσω κάτι απλό, μετράω στα ελληνικά. Έχουν πει, αν μετράς στα ελληνικά, τότε σκέφτεσαι στα ελληνικά. Και ίσως είναι αλήθεια. Σίγουρα δεν σκέφτομαι στα αγγλικά. ...Έτσι, όταν έχει να κάνει με τις λεπτομέρειες της καθημερινότητας, όπως να σκεφτώ διάφορα και να μετρήσω και να προσπαθήσω να οργανώσω τις σκέψεις μέσα στο μυαλό μου, είναι στα ελληνικά. Όταν έχει να κάνει με το επαγγελματικό, όταν είναι ώρα για μένα to.. compose a letter, είναι στα γαλλικά.*

Αναφορικά τέλος με το εισόδημα, έχοντας υπόψιν τις αναφορές οκτώ υποκειμένων, είναι δυνατή η κατάταξή τους ως εξής:

Πίνακας 9: Ετήσια εισοδήματα των υποκειμένων

Κατηγορία εισοδήματος	< 20.000\$	20.000-40.000\$	40.000-80.000\$	80.000\$ +
Αριθμός υποκειμένων	0	2	2	4

### 3.2 Επάγγελμα και σχέση με την ελληνική παροικία / ΕΚΜ / ελληνική ταυτότητα

Στη δεύτερη κατηγορία μελετήθηκε αν και ποιες είναι οι σχέσεις που διατηρούν σήμερα τα υποκείμενα με την ελληνική παροικία, την ΕΚΜ και την ελληνικότητά τους γενικότερα, και αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ αυτών και του επαγγέλματος που ασκούν. Όπως φάνηκε από τα δεδομένα, η ελληνική ταυτότητα των υποκειμένων επηρεάζει με διάφορους τρόπους την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σήμερα, έντεκα από τα δώδεκα μέλη του δείγματος είχαν ή έχουν κάποια επαγγελματική σχέση με την ελληνική παροικία. Τα επτά (το 58.3%) έχουν άμεση σχέση καθώς είτε έχουν Έλληνα εργοδότη, είτε δουλεύουν για την ΕΚΜ. Τέσσερα υποκείμενα (το 33.3%) έχουν ή είχαν<sup>81</sup> έμμεση σχέση με την ελληνική παροικία καθώς είτε συνδέονται / συνδέονταν επαγγελματικά κατά διάφορους τρόπους με αυτή, είτε αναλαμβάνουν ρόλους εκπροσώπησης της ελληνικής παροικίας.

Από τα επτά που έχουν άμεση σχέση, δύο ασχολούνται επαγγελματικά με την ελληνική παροικία παράλληλα με την κανονική τους δουλειά (σε μη-ελληνικό περιβάλλον). Ενώ τα άλλα πέντε που έχουν Έλληνα εργοδότη ή δουλεύουν για την ΕΚΜ δήλωσαν πως είχαν

<sup>81</sup> Ένα από αυτά έχει ήδη συνταξιοδοτηθεί.



δουλέψει στο παρελθόν και σε μη-ελληνικά περιβάλλοντα, πως ένιωθαν άνετα στις δουλειές αυτές και πως (εκτός από ένα που θα συνταξιοδοτηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα) θα ένιωθαν εξίσου άνετα αν τύχαινε στο μέλλον να συνεργαστούν και πάλι μόνο με «ξένους». Για παράδειγμα, το υποκείμενο Κ ανέφερε, «Αυτός εδώ ο χώρος είναι κάπως κλειστός. Νιώθω άνετα μέσα σε αυτόν. Όσο άνετος θα ήμουν αν δούλευα σε ένα εταιρικό περιβάλλον στο κέντρο της πόλης.» (σελ.66)

Το δωδέκατο υποκείμενο που δουλεύει σε εξολοκλήρου μη-ελληνικό περιβάλλον δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα που να σχετίζεται με το γεγονός αυτό, «Αν αναφέρεσαι στους συναδέλφους μου, νιώθω πολύ άνετα.» (Υ, σελ.76)

Έξι από τα έντεκα άτομα ανέφεραν πως η απόφασή τους να δουλέψουν σε περιβάλλοντα όπου θα έρχονταν σε επαφή με άλλους Έλληνες δεν βασίστηκε σε αυτό καθαυτό το γεγονός, αλλά σε επαγγελματικούς και οικονομικούς παράγοντες. Αντιθέτως, τα άλλα πέντε επέλεξαν συνειδητά να συνδυάσουν το επάγγελμά τους με την ελληνική τους ταυτότητα, την ελληνική παροικία και τον ελληνισμό γενικότερα. Στην επιλογή αυτή συνετέλεσαν μια σειρά από λόγους που αφορούν, την διατήρηση των επαφών τους με την παροικία, την αίσθηση της ευθύνης για την κοινότητα και την εικόνα του ελληνισμού στον Καναδά, τη διάθεση να ανταποδώσουν όσα θεωρούν ότι τους πρόσφεραν οι γονείς τους και ο ελληνισμός του Μόντρεαλ, και τέλος η ανάγκη και η φιλοδοξία τους να προσφέρουν και αυτοί ως Έλληνες, κάτι στον ευρύτερο ελληνισμό. Όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα:

*I think part of my role.. part of our responsibilities as Greeks is to assure that that door does not close behind us. That it opens up for another generation. [...] That person did not get there because he's Greek. He got there because he's competent. But did I help? Of course I did! Because if I can promote and recommend somebody from my community- I have done it, I will do it, and I will continue doing it. [...] There are exams that you have to write.. There's interviews that you have to go through. No one gets in just like that. But I'm very proud of having opened those doors and given that information. I think that's part of my role. Γι' αυτό, πιστεύω το γεγονός ότι πήγα στον Σωκράτη, για να τα δέσουμε όλα μαζί, το γεγονός ότι η ελληνικότητά μου είναι πολύ σημαντική για μένα.. (F, σελ.65-68)*

Επίσης, όπως δήλωσε ένα άλλο στον παρακάτω διάλογο:

Theo.: Νιώθεις ότι μπορείς κι εσύ να προσφέρεις κάτι στην ελληνική κοινότητα;

M: Ναι, οπωσδήποτε. Μπορώ να επεκταθώ σ' αυτό το θέμα;

Theo.: Βεβαίως!

M: Για παράδειγμα, αυτή τη στιγμή είμαι \_\_\_\_\_. Και δουλεύω ακόμα σ' ένα \_\_\_\_\_ στη γειτονιά. Και.. Είναι μια μεγάλη βοήθεια, προπαντός για τα γεροντάκια. Ξέρεις, που δεν είναι άνετοι με τα γαλλικά και τα αγγλικά. Μπορώ να τους προσφέρω μια τόσο μεγάλη εξυπηρέτηση.

Theo.: Στην παροικία την..-

M: Την ελληνική εδώ πέρα, επειδή ακριβώς μιλάω τη γλώσσα. Μπορώ να τους εξηγήσω πράγματα. Έχουν κάποια ερώτηση; Μπορούν να ρωτήσουν τον \_\_\_\_\_ τους στα ελληνικά. Ό,τι χρειαστούν. Ναι. Και...

Theo.: Και πως νιώθεις για αυτό;

M: Νιώθω υπέροχα για να σου πω την αλήθεια. Και μου έχουν προσφερθεί δουλειές σε άλλα μέρη, όχι μέσα στην ελληνική κοινότητα. Με περισσότερα χρήματα. Και δεν έχω φύγει. Γιατί πηγαίνεις στη δουλειά κάθε μέρα και είναι σαν, «Γεια σας Κυρά Μαρία!» «Τι μου κάνεις! Έλα να μου διαβάσεις αυτό το γράμμα που μου στείλανε. Δεν ξέρω τι λέει.» Καταλαβαίνεις;

Theo.: Ναι.

- M:* Είναι σαν μια οικογένεια που είναι εκεί. Είναι.. Είναι εκεί, ξέρουν το όνομά σου. «Γεια! Να'σαι καλά!» Είναι πράγματα που ακούς που σε κάνουν να νιώθεις, ξέρεις, ότι you're still part of it. Και είναι πραγματικά.. Είναι μεγάλο πράγμα. Πηγαίνεις στη δουλειά με χαμόγελο.. Βλέπεις άτομα που σου αρέσουνε, κάνεις κάποιον χαρούμενο και όλα πάνε καλά.
- Theo.:* And you feel like you're a part of it?
- M:* Ναι. You're a part of it και νιώθεις ότι πράγματι προσφέρεις κάτι σ'αυτούς τους ανθρώπους που, κατά βάθος, αυτοί είναι οι άνθρωποι που σε βοήθησαν να μεγαλώσεις. Καταλαβαίνεις;
- Theo.:* Ναι.
- M:* Και τώρα τους βοηθάς πίσω με τον ίδιο τρόπο.
- Theo.:* Θα έλεγες πως αυτό, κατά κάποιο τρόπο, σου εγγυάται το γεγονός ότι θα εξακολουθήσεις να έχεις.. επαφές με τον ελληνισμό;
- M:* Ναι! Αυτό είναι μεγάλο πράγμα. Είναι.. Ξέρω ότι όσο μείνω εδώ, είμαι κομμάτι της ελληνικής κοινότητας. Και έτσι, είτε παντρευτώ<sup>82</sup>.. οποιονδήποτε, όποιος και να 'ναι, θα πηγαίνω στη δουλειά και θα μιλάω ελληνικά. Καταλαβαίνεις τι θέλω να πω;
- Theo.:* Ακριβώς. Ναι.
- M:* Θα εξακολουθήσω να το κρατάω, δεν θα το ξεχάσω, η προφορά μου δεν θα αλλάξει.. Θα εξακολουθώ να βλέπω άτομα που γνωρίζω.
- Theo.:* Σωστά.
- M:* Είναι.. ένας τρόπος να κρατήσω την επαφή. (σελ.51-53)

Τέλος, ένα άλλο υποκείμενο είπε,

*Ο,τι διδάσκω δεν το κάνω επειδή ας πούμε χρηματικός θα με κάνει πλούσιο. Είναι περισσότερο να περάσω στην επόμενη γενιά τις ρίζες μας. Την γνώση του ελληνισμού. Να μπορέσει κάποιος να συνεχίσει. Από τους, ας πούμε εκατό, που έχω την μια χρονιά, τουλάχιστον οι τρεις να μπορούν να συνεχίσουν. [...] Και αυτό είναι και παράδοση! Αυτό σημαίνει. Παραδίνω! Από την άλλη γενιά στην άλλη γενιά. Και άμα σταματήσει αυτό, δεν έχει ξανά παράδοση. (Ο, σελ.43-44)*

Μόνο ένα υποκείμενο δήλωσε πως στο ξένο περιβάλλον όπου εργάζεται, σαν Έλληνας, έχει την τάση να αναζητά την συνεργασία με άλλους Έλληνες. Όπως δήλωσε στην ερευνήτρια, «Όταν ξεκίνησα αυτό το κέντρο, δούλευαν 26 άτομα εδώ. Τα 13 ήταν Έλληνες. [...] Αυτό το πράγμα σου μένει. Δεν είναι ότι κάνεις τα πάντα για να προσλάβεις έναν Έλληνα. Έτυχε κατά κάποιο τρόπο. Έχεις την τάση να σχετίζεσαι περισσότερο με άτομα που σκέφτονται σαν εσένα.» (G, σελ.37)

Πέντε άτομα δήλωσαν επίσης ότι, το ότι δουλεύουν σε περιβάλλοντα με άλλους Έλληνες, προπαντός πρώτης γενιάς, τους δίνει τη δυνατότητα να βελτιώσουν και να συντηρήσουν τα ελληνικά τους. Το γεγονός αυτό φαίνεται στις παρακάτω δηλώσεις των υποκειμένων,

- 1) *And now, as an employee of the school, my Greek has gone better because I speak with Greek teachers.. And if there is some words that I don't know.. they'll tell me. Obviously because you're speaking to Greek teachers you try to polish your Greek as well. So in the past 8 years that I've been an employee of Σωκράτης, I see a tremendous difference. Because I would have probably not- I would have used the same vocabulary over and over with my parents. And now you perfect it because you speak to other people who speak the language, who master the language. (S, σελ.56)*
- 2) *I work for a Greek family here. And... the president of the company.. [...] He's in his seventies and there's that.. distance. So, you know, there is that.. father-son overtone. And we hardly ever speak in English. Unless there's third parties involved. (K, σελ.12-13)*

<sup>82</sup> (Το υποκείμενο αυτό έχει ξένη σύντροφο.)

- 3) *...my Greek now is very-very strong and I read and I have no problem. And I give that because I came back to Σωκράτης and I worked. (D, σελ.24)*

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι τα υποκείμενα που δουλεύουν στον Σωκράτη σήμερα και που, όταν ήταν μαθητές εκεί το ένιωθαν σαν οικογένειά τους, εξακολουθούν να διατηρούν τα ίδια αισθήματα, να το νιώθουν σαν σπίτι τους. Όπως ανέφερε, για παράδειγμα, το υποκείμενο J (σελ.8),

*It's interesting. It's a nice feeling. I mean, I feel like it's my home. I grew up there, I was raised there. It's an environment where I feel comfortable and I'm glad to be able to be back there. Because I enjoy being in the Greek environment and the school and everything that goes with it. Even though I'm teaching French, still, just being in the school...*

### 3.3 Μακροπρόθεσμη (lifelong) συνεισφορά του σχολείου Σωκράτης

Στην τρίτη κατηγορία εξετάστηκαν τα «εύσημα» που αποδίδουν τα μέλη του δείγματος στο σχολείο Σωκράτης σχετικά με την γενικότερη προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία τους. Σε γενικές γραμμές, τα υποκείμενα πιστεύουν πως το σχολείο Σωκράτης αποτελεί έναν κομβικό σταθμό στην εξέλιξή τους ως ατόμων και ως Ελληνο-καναδών. Αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που λειτούργησε κοινωνικοποιητικά σε μεγάλο βαθμό και σε συνάρτηση με την οικογένειά τους. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα εστίασαν στο γεγονός ότι από το σχολείο αυτό έκαναν μια καλή αρχή σε πολλούς τομείς της ζωής τους, η οποία εξακολούθησε να επηρεάζει έμμεσα την υπόλοιπη εξέλιξή τους. Ως παράδειγμα, αναφέρονται οι παρακάτω δηλώσεις,

- 1) *Όντως απορροφάς. Ακόμα και αν δεν θυμάσαι προφανώς. Όπως είπα, είμαι προϊόν εκείνου του περιβάλλοντος. Και μη ξεχνάς, οι γονείς μου ήταν ανίκανοι να με βοηθήσουν. (F, σελ.23)*
- 2) *Theo.: Σε τι αποδίδεις την ποιότητα της ζωής που έχεις σήμερα, και ο Σωκράτης είναι μέρος αυτού;  
M: Η ποιότητα της ζωής που έχω σήμερα; Ναι, ο Σωκράτης έχει να κάνει με αυτό. Επειδή ήταν ένας τόσο μεγάλος παράγοντας στην ανάπτυξή μου. Έτσι, η ποιότητα της ζωής μου σήμερα έχει να κάνει με όλα όσα έχω κάνει στο παρελθόν μου. Και όλα αυτά είναι μια φυσιολογική πρόοδος από εκεί που ξεκίνησες. ...Ξέρεις τι; Πραγματικά.. Με περηφάνεια μπορώ να πω πως έχω δουλέψει σκληρά. Και αυτό ξεκίνησε κατ' ακρίβεια στο δημοτικό. Επειδή θυμάμαι να διαβάζω στο σπίτι 3 με 4 ώρες την ημέρα. (p.79-80)*
- 3) *Πιστεύω ήταν.. Ξέρεις, ήταν πράγματι η αρχή. [...] Άλλα πράγματα.. άλλες επιρροές ακολούθησαν μετά. But that was really the original breeding ground. (N, σελ.71)*

Ανέφεραν επίσης πως ως μαθητές του Σωκράτη, είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν μια εικόνα του ποιοι είναι ως Ελληνο-καναδοί πολίτες σε σχέση με τα άλλα άτομα του κοινωνικού τους περίγυρου, καθότι στα πλαίσια της φοίτησής τους εκεί μπόρεσαν να αποκτήσουν τη σιγουριά, τον σεβασμό και την υπερηφάνεια για την ελληνικότητά και την διπλή ταυτότητά τους. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στο να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις διάφορες κοινωνικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές προκλήσεις της ζωής χωρίς να πρέπει να παραμερίσουν ούτε την καναδική αλλά ούτε την ελληνική πλευρά της ταυτότητάς τους. Συγκεκριμένα, ένα υποκείμενο είπε,

*If I was to say the one thing that Greek school taught me, if you have that question on, is not so much the curriculum. It's more to be disciplined in my life. And of course, the Greek part of it too. [...] I think that as a professional it's discipline. It's being proud of who you are. Being sure of who you are. Knowing your roots. And those roots having made you who you are in very many ways. (F, σελ.15,84)*

Επίσης, τρεις από τους παλαιότερους απόφοιτους του δείγματος εστίασαν στις αξίες που, σε συνεργασία με την οικογένειά, έλαβαν από το σχολείο και που τους βοηθούν ως σήμερα να κατευθύνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Σύμφωνα με έναν από αυτούς,

*H: Είναι πράγματα που σου μείνανε... Είναι αξίες που σου διδάσκονται. Και είναι τόσο σημαντικές διότι κατευθύνουν τη ζωή σου. Επειδή χωρίς αξίες, δεν ξέρεις γιατί ζεις. [...] Θα σου δώσω ένα καλό παράδειγμα: «φιλότιμο». Σε μια ομάδα ανθρώπων θα αναρωτιόμουν. «Είναι αυτό- Έχω φιλότιμο;» Αυτό πιστεύω με βοήθησε να γίνω καλύτερος άνθρωπος. Με βοήθησε στην αλληλεπίδρασή μου με τα άλλα άτομα. That was part also of my successful career, the fact that I did have very strong interpersonal skills that I developed. ..But again, I think Socrates played some role in that and my Greek background played some role in developing these skills. [...]*

*Theo.: Ώστε θα έλεγες πως η επαφή που είχες με τον ελληνικό πολιτισμό, ότι αυτό σε βοήθησε στην καριέρα σου, στις διαπροσωπικές σου σχέσεις και στις δεξιότητες που ανέπτυξες ως άτομο;*

*H: Ναι, το νομίζω. Το νομίζω... Και δεν είναι μόνο.. [...] Θέλω να πω ότι ο Σωκράτης έκανε μια αρχή. Εντάξει, μάθαμε για την Οδύσσεια και την Ιλιάδα. Αλλά ήταν μια αρχή. [...]...Ξέραμε μόνο τα κυριότερα σημεία. ... Αργότερα όμως, όταν πήγαινες στο πανεπιστήμιο και τα συναντούσες σε ένα μάθημα επιλογής και τα διάβαζες, τα διάβαζες με άλλο... Ο Σωκράτης έκανε την αρχή. Και μετά αρχίζεις να πηγαίνεις εις βάθος από μόνος σου. Βλέπεις τις παγκόσμιες αξίες που δίδονται μέσω του ποιητικού στίχου. [...] I think that these universal truths and these universal values that you develop, they help you become a better human being in your values, στον τρόπο που αλληλεπιδράς με τους άλλους! (H, σελ.4-5,26-29)*

Ένα υποκείμενο εστίασε στο εργασιακό ήθος του σχολείου που σε συνεργασία με τη θετική συμπεριφορά των γονιών του, προσδιόρισε καθοριστικά την επαγγελματική του πορεία.

*Theo.: Αν ξεκινούσες τις σπουδές σου σε ένα άλλο σχολείο από το Σωκράτης, πιστεύεις ότι σήμερα θα έκανες κάτι άλλο;*

*M: Ξέρεις τι; Ίσως ναι, να έκανα. Επειδή δεν ξέρω τι ήταν, έπρεπε να δουλέψουμε πολύ σκληρά. Και όταν βγήκαμε από τον Σωκράτη, πάλι έπρεπε να δουλέψεις ακόμα πιο σκληρά για να προσαρμοστείς σε κάτι τελείως διαφορετικό. Κι έτσι πάντα προσπαθείς όλο και πιο πολύ. Προσπαθείς συνέχεια να επιτύχεις κάτι καλύτερο. Επειδή θέλεις να δείξεις στους άλλους ότι είσαι εξίσου καλός όπως αυτούς. Αν όχι καλύτερος. Αν είχα πάει κάπου αλλού όπου ήταν... Αν δεν είχες αυτό, πάντα να προσπαθείς να πάρεις κάτι παραπάνω, πολύ πιθανόν να μην έκανα αυτό που κάνω σήμερα. ...Είμαι βέβαιος πως μάλλον οι γονείς μου μού το ενστάλαξαν αυτό το πράγμα όταν ήμουν στο δημοτικό. Πάντα ένιωθα ότι έπρεπε να κάνω αυτό το κάτι παραπάνω. Δεν ξέρω τι είναι. (σελ.78-79)*

Για ένα υποκείμενο, οι Έλληνες δάσκαλοι του ήταν μια από τις αφορμές που σήμερα ασχολείται με την ΕΚΜ και τη μετάδοση του ελληνικού στοιχείου στις επόμενες γενιές ελληνοπαίδων. Συγκεκριμένα είπε,

*Εγώ μπαίνω στην Κοινότητα for the kids, the following generation. To try to make them Greek. [...] The chances that I had in having teachers that opened my eyes to Greece. ..Γιατί τι was already open.. But opened my eyes to the other possibilities of Greece that they had. ...Χορωδία.. Just.. that φάση. Τα τραγούδια, τα αυτά. ..As soon as they get hooked on something –anything that's Greek.. Your chances of making them Greek have just multiplied by ten. (O, σελ.86-87)*

Επιπλέον, μέσω του σχολείου τα υποκείμενα μπόρεσαν να κτίσουν μια γερή δι / τρίγωνση βάση, η οποία εξακολουθεί να τους εξυπηρετεί επαγγελματικά σε θέματα ορολογίας και επαγγελματικών διαπροσωπικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, κάποια άτομα

αποδίδουν στο σχολείο και στα ελληνικά που έμαθαν εκεί τις επαγγελματικές σχέσεις που εξακολουθούν να έχουν σήμερα με την ελληνική παροικία. Όπως εξήγησαν, η γνώση της ελληνικής γλώσσας εξυπηρετεί την επικοινωνία στις επαγγελματικές τους σχέσεις με άτομα ελληνικής καταγωγής. Σύμφωνα με το υποκείμενο G, «Μου αρέσει πάρα πολύ να πηγαίνω στο γραφείο μου στην οδό \_\_\_\_\_<sup>83</sup> και να βλέπω Έλληνες, να τους μιλάω στα ελληνικά, να ασχολούμαι με κάποια από τα προβλήματά τους. Γι' αυτό για μένα- Δεν νομίζω πως αυτό θα είχε συμβεί αν δεν είχα πάει στο Σωκράτης. Νομίζω πως θα ένιωθα ανεπαρκής να αντιμετωπίσω την Ελλάδα και αυτά τα πράγματα.» (σελ.48-49) Ενώ το υποκείμενο K αναφέρθηκε στα γαλλικά και αγγλικά που έμαθε στο σχολείο,

*I learned French very well. I mean the roots in my French. I hardly do any business in French now. But when I do, it's very fluent. When you compare to some of my colleagues who are Greek and I can tell that they struggle with certain words. My vocabulary is very good. [...] What it really helped with more than anything, is the actual reading part. Because orally, I speak to a lot of colleagues that were not formally educated in French, Greek individuals, and they can get away with the language. But it's once you start reading. Like I read leases. And I can read a French lease. And I know a lot of my friends, even lawyers, who have a hard time with that. That really have to you know, get second opinions.* (σελ.6,8)

και

*I think it has a lot to do with what I am today. I work for a Greek company. You know, I'm Greek. And one of the reasons that I work for this company and that I have the position that I have is because it's very difficult for Greeks in business.. Like my boss, he's a 75-year-old Greek man whom I speak Greek with. When he's entrusting his Business portfolio, he wants to be able to express himself the way he wants to be able to express himself. So, yes, that's why I'm here! It plays a big role. If my name was Jean-Francois I wouldn't be here. Or if it was, I wouldn't have the responsibilities that I have. And it has a lot to do with Σωκράτη. Yes indeed it does!* (σελ.64-65)

Τρία υποκείμενα, βάση των σπουδών τους, επέστρεψαν στο σχολείο Σωκράτης για να εργαστούν ως δάσκαλοι. Οι λόγοι που ανέφεραν για να εξηγήσουν την απόφασή τους ήταν οι εξής:

1. Νιώθουν μια δυνατή έλξη προς το σχολείο αυτό καθότι εκεί φοίτησαν οι ίδιοι, εκεί έζησαν όμορφες εμπειρίες, και συνεπώς, είναι ένα μέρος το οποίο νιώθουν ακόμα ως «σπίτι» τους.
2. Το σχολείο αυτό τους δίνει την ευκαιρία να διατηρήσουν μια άμεση σχέση με την ελληνική τους ταυτότητα και την ελληνική κουλτούρα.
3. Εξακολουθούν να πιστεύουν στο σύστημα του σχολείου.
4. Νιώθουν πως έχουν, μπορούν και θέλουν να προσφέρουν πίσω στον ελληνοισμό και στην επόμενη γενιά μαθητών του Σωκράτη λίγα από αυτά που πήραν οι ίδιοι ως μαθητές του.

Σχετικά με το θέμα αυτό, το υποκείμενο S εξήγησε,

---

<sup>83</sup> Αναφέρει μια οδό που βρίσκεται σε μια περιοχή όπου πρωτοεγκαταστάθηκαν πολλοί νεομετανάστες.

*I decided I want to go back to Σωκράτη because of... the sense of belonging, community... I feel like I would be.. useful there. I can offer something back. I associate with the school. I feel that I know those kids sitting at those desks. I was one of them a few years ago. And I was glad that they had an opening and I got the job. ...That was my first choice. And even though I had some answers from other schools, I was honest with them and I said, "I am waiting for another school and I will get back to you." [...] Σωκράτη... ..When I think of Σωκράτης, that's why I chose to go back, I had a good time. Memories were good. [...] Now it's my time to offer. And hopefully I'll change a kid's life too. (σελ.10-11,62,68)*

Επίσης, με το υποκείμενο J έγινε ο εξής διάλογος με την ερευνήτρια:

*J: It's an environment where I feel comfortable and I'm glad to be able to be back there in order to contribute in my way. Because I really enjoy it. Θέλω να πω, I enjoy being in the Greek environment and the school and everything that goes with it. Even though I'm teaching French still, just being in the school.. And when you have the shows and stuff, you're proud to be Greek and you hear about all the cultural events.. [...] I applied to many schools when I graduated to be honest with you. And I went for lots of interviews. And I got other job offers. But...*

*Theo.: Why back there?*

*J: ..I liked the idea of going back to where I came from. You know? And like I said, feeling in the safe environment. And I liked it. I said, I want to go back to the school that I went to.*

*Theo.: It still feels like that safe environment there for you?*

*J: Yes. Like home.*

*[...]*

*J: I'm glad to be there. Θέλω να πω, when I was in school I didn't consciously say, "That's what I'm going to do." or, "When I finish I definitely want to go back there." It's just that things worked out that way. I made the choice to go. Because I had other options. And I've taught at other schools. But.. it's different. I've taught in all-French schools.*

*[...]*

*J: And it's just different. You know, the way the activities are. You can identify. You have your Christmas show, you have your songs in all three languages, you kept the religious aspect too. Twenty-fifth of March you have your show. All year round, all the holidays that are celebrated... You know, it's.. And even though it doesn't necessarily touch what I do, because I teach the French, still, just being in the environment, seeing everything being celebrated.*

*[...]*

*J: And again, like I said a sense of belonging and a sense of pride. Rather than working somewhere else where it's multicultural: there's nothing or there's a little bit of everything. But nothing really that you can relate to. Because let's say I was working in an Armenian school or a Jewish school, for example, it wouldn't be the same feeling. Like okay, you would do your job and stuff, but you can't relate more than that. (σελ.8,52-56)*

## **ΙΧ- Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα**

### **1. Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα (ανά κατηγορία)**

#### **1.1 Στοιχεία αυτοπροσδιορισμού**

Από τα ευρήματα της πρώτης κατηγορίας διαπιστώνεται ότι: 1) η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των υποκειμένων του δείγματος αποτελεί βασικό εργαλείο στον αυτοπροσδιορισμό τους και, 2) οι δυο πτυχές της, η ελληνική και η канаδική, είναι εξίσου σημαντικές στον αυτοπροσδιορισμό αυτό.

Όπως φαίνεται, στις συναναστροφές τους με άτομα του канаδικού περιγυρού τους τα υποκείμενα τονίζουν την ελληνική τους ταυτότητα. Ωστόσο, το γεγονός ότι κανένα, ούτε τα δυο που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, δεν προσδιορίστηκε μόνο ως «Έλληνας» δείχνει την ταύτιση τους με τον τοπικό πολιτισμό και την ενσωμάτωσή τους στη ντόπια κοινωνία. Ταυτόχρονα, το ότι κανένα δεν προσδιορίστηκε ούτε μόνο ως «Καναδός» αποτελεί ένδειξη αποδοχής της ελληνικής τους κληρονομιάς καθώς και ταύτισης με αυτή. Έτσι, ενώ είναι «Καναδοί», η ελληνικότητά τους αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς τους. Συνεπώς προκύπτει ότι τα υποκείμενα δεν δυσκολεύονται να διατηρήσουν μια διπλή ταυτότητα, η οποία, αν και πολύπλευρη, είναι κατ'ουσία μια «πραγματικά канаδική ταυτότητα» σύμφωνα με την περιγραφή της πλουραλιστικής канаδικής ταυτότητας από τους O'Bryan, Reitz και Kuplowska (1976, σελ.97-98).

Την ίδια στιγμή, δηλώσεις όπως «*Σήμερα είμαι Καναδός...*» αποτελούν ένδειξη της διαδρομής στην εξέλιξη της ταυτότητας των υποκειμένων. Όπως έχει ήδη τονιστεί, οι επιδράσεις του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος όπου μεγαλώνει ένας ομογενής είναι όντως κρίσιμες καθώς καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό, την πορεία του αυτοπροσδιορισμού του (Δαμανάκης, 2001, σελ.17). Έτσι, επικυρώνεται το γεγονός ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα όντως δεν προσδιορίζεται μόνο από τις γενετικές καταβολές του ατόμου αλλά εξακολουθεί να διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το άμεσο περιβάλλον όπου εξελίσσεται η ζωή του.

Παρατηρείται επίσης ότι τα υποκείμενα ανεξάρτητα από το αν πρόταξαν την ελληνική ή την канаδική πτυχή της ταυτότητάς τους, η πλειοψηφία τους (το 75%) συνόδευσε τις δηλώσεις της με μια δεύτερη δήλωση, η οποία έτεινε να δείχνει μια εξίσου δυνατή ταύτιση με το δεύτερο κατά σειρά σκέλος της ταυτότητάς της. («*Η πατρίδα μου είναι ο Καναδάς, αλλά είμαι ελληνικής καταγωγής. Αλλά με ενδιαφέρει τι γίνεται στη χώρα της ελληνικής μου καταγωγής...*» Η, σελ.24) Εμφανίζεται δηλαδή μια έντονη πρόθεση από την πλευρά των υποκειμένων να καταστήσουν σαφή την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως ύπαρξη μιας ιδιαίτερης ανάγκης να δικαιολογήσουν την ιεράρχηση της επιλογής τους και να εξυψώσουν ταυτόχρονα και τη δεύτερη κατά σειρά επιλογή. Κατά

αυτό τον τρόπο γίνεται εμφανής η παρουσία μιας εσωτερικής πάλης όπως αυτή βιώνεται όταν κάποιος «κουβαλάει» μια σύνθετη ταυτότητα. (*I'm Greek and I'm Canadian. Well, can I be both? Do I have to pick one? ... Do I jump in here? Do I jump in there?*) Μ, σελ.34) Ίσως να δείχνει επίσης την εγρήγορση, τον φόβο και την αγωνία τους για τη διατήρηση της ελληνικής τους ταυτότητας σε μια «ξένη» χώρα. Σε κάθε περίπτωση, είναι εμφανές πως τα υποκείμενα έχουν συνείδηση της χωροχρονικής πραγματικότητας που ζουν και επιπλέον, ότι προσπαθούν να προσδιορίσουν τη θέση τους μέσα σε αυτή και να ξεκαθαρίσουν την εικόνα της σύνθετης ταυτότητάς τους.

Σχετικά με τις δηλώσεις των υποκειμένων ότι είναι «very Greek» ή ότι νιώθουν πιο Έλληνες από τους «ελλαδίτες» Έλληνες, μπορεί να ερμηνευθούν ως εξής: ως άτομα της διασποράς, όντως έχουν πλήρη συνείδηση των πολλαπλών εκφάνσεων και «επιπέδων» της ελληνικής ταυτότητας. Ζώντας σε μια χώρα μακριά από το εθνικό κέντρο, βλέπουν καθημερινά γύρω τους παραδείγματα πολλών επιπέδων «ελληνικότητας», άλλων πιο έντονων και άλλων λιγότερο έντονων (π.χ. Βλέπουν ή γνωρίζουν άτομα που είναι «πολύ Έλληνες» -που βαστούν κομπολόι, έχουν την ελληνική σημαία κρεμασμένη από τον καθρέπτη του αυτοκινήτου τους και μιλούν την ελληνική αργκό- αλλά βλέπουν και άτομα που δεν νιώθουν κάποιο ιδιαίτερο δεσμό με την ελληνική τους καταγωγή και που μπορεί να δηλώσουν απλώς, «Η μητέρα μου είναι Ελληνίδα.»). Επίσης, έχοντας επαφές με την Ελλάδα, έχουν μια εικόνα του ποιος είναι ο «ελλαδίτης» Έλληνας. Επομένως, είναι φυσιολογικό ότι αξιολογούν τον εαυτό τους με βάση αυτά τα επίπεδα ελληνικότητας και προσπαθούν να βρουν τη δική τους θέση μεταξύ αυτών. Εξάλλου, το γεγονός και μόνο ότι μπαίνουν στη διαδικασία να αξιολογήσουν το επίπεδο ελληνικότητάς τους δείχνει το ενδιαφέρον και την επαφή που έχουν με αυτή.

Επίσης, πιθανόν αυτό που κάνει τα υποκείμενα να νιώθουν ότι είναι πιο ευαισθητοποιημένοι Έλληνες από τους Έλληνες της Ελλάδας (τους «ελλαδίτες») είναι το γεγονός ότι η ελληνική τους ταυτότητα δεν είναι κάτι το δεδομένο, όπως συμβαίνει με όσους ζουν στην Ελλάδα. Τα παιδιά της ομογένειας καλούνται να τοποθετηθούν απέναντι στους «άλλους» καθημερινά. Στις συναναστροφές τους με τους «ξένους», καλούνται να εξηγήσουν γιατί δηλώνουν «Έλληνες», δεδομένου ότι στην καναδική κοινωνία όπου ζουν, βρίσκονται μέσα σε ένα μωσαϊκό από εθνικά χρώματα. Έτσι, είναι αναπόφευκτο στις αλληλεπιδράσεις τους με το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον να συγκρίνουν τα δικά τους «χρώματα» με τα άλλα. Οι Ελληνοκαναδοί της δεύτερης γενιάς, καθώς δέχονται πολλαπλές επιδράσεις από το περιβάλλον όπου ζουν, διαλέγουν να παραμένουν και Έλληνες, και αυτό όντως απαιτεί μια ξεχωριστή και συνειδητοποιημένη διαδικασία αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού.



Συμπεραίνοντας μπορούμε να πούμε πως η ταυτότητα των μελών του δείγματος μας αποτελείται από τις εξής επιμέρους ταυτότητες:

-Την ελληνική ταυτότητα: Αυτή που τους μεταδόθηκε από τους γονείς τους, το ελληνικό σχολείο, την εκκλησία, την Ελληνική Κοινότητα και την παροικία, και που τους δίνει μια αίσθηση πνευματικής ομαδικότητας.

-Την καναδική ταυτότητα: Αυτή που τους διαφοροποιεί από τους Αμερικανούς γείτονές τους, που τους κάνει να νιώθουν περήφανοι που γεννήθηκαν στον Καναδά, που τους ωθεί «να φορούν με περηφάνια την καναδική σημαία όταν ταξιδεύουν».

-Την ελληνοκαναδική ταυτότητα: Αυτή που τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους Καναδούς, που τους ωθεί να συμμετέχουν σε «διαπολιτισμικές συναντήσεις» με άτομα άλλων εθνικοτήτων.

### ***1.2 Περιγραφή και εξωτερίκευση στοιχείων ελληνικότητας***

Τα αποτελέσματα στην παρούσα κατηγορία δείχνουν ότι η ελληνική ταυτότητα των υποκειμένων βασίζεται, κατά κανόνα, σε συγχρονικά και διαπιστώσιμα στοιχεία ελληνικότητας και σε ελάχιστα διαχρονικά και συμβολικά στοιχεία. Τα συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία, όπως εμφανίζονται στις δηλώσεις τους, είναι μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

-η παρουσία της ελληνικής γλώσσας (σε διάφορα επίπεδα)

-ελάχιστες έως τακτικές επισκέψεις στην Ελλάδα

-η επιλογή συντρόφου ελληνικής καταγωγής

-η σύγχρονη ενημέρωση σχετικά με τη μεταναστευτική ιστορία της οικογένειας των υποκειμένων και με διάφορα εθνικά, ιστορικά, λογοτεχνικά και επίκαιρα θέματα που αφορούν στην Ελλάδα και στον ελληνικό πολιτισμό

-η ενεργή ενασχόληση με θέματα, δραστηριότητες και εκδηλώσεις που αφορούν την ελληνική πολιτιστική κληρονομιά και τη σύγχρονη Ελλάδα, π.χ., ενασχόληση με ελληνική λογοτεχνία και τηλεόραση, ελληνικό θέατρο και μουσική, παραδοσιακούς χορούς, συμμετοχή στα ελληνικά ήθη και έθιμα

-η ενεργή ενασχόληση με την ΕΚΜ και τη μετάδοση του ελληνικού πολιτισμού στις επόμενες γενιές

Τα παραπάνω στοιχεία αφήνουν να διαφανεί μια ταυτότητα που προσανατολίζεται και προς την Ελλάδα. Βάση των στοιχείων αυτών προκύπτει πως, με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο, όλα τα υποκείμενα διατηρούν επαφές με την ελληνική πολιτιστική τους κληρονομιά και με τη σύγχρονη ελληνική / ελλαδική πραγματικότητα. Πέρα από αυτά που τους μεταδόθηκαν

όταν ήταν παιδιά, ως ενήλικες εξακολουθούν να διατηρούν και να καλλιεργούν μια προσωπική σχέση εμπλουτισμένη με διάφορα συγχρονικά και διαπιστώσιμα στοιχεία ελληνικότητας.

Ωστόσο, σχετικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, όπως επίσης αναφέρεται από τους Cornell και Hartmann (1998, σελ.208) και Δαμανάκη (2001, σελ.24), εντοπίζεται μια σταδιακή υποχώρηση που προκύπτει από την αύξηση της γενεαλογικής απόστασης από την πρώτη γενιά μεταναστών και από την αύξηση της απόστασης από το έτος αποφοίτησης από το ελληνικό σχολείο. Ένδειξη αυτής της κατάστασης αποτελεί το γεγονός ότι και τα τέσσερα άτομα που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούνται μόνο τα ελληνικά ως μέσω επικοινωνίας στο σπίτι τους, ζουν με τους γονείς τους, που είναι όλοι μετανάστες πρώτης γενιάς. Ενώ αντιθέτως οι οικογενειάρχες της δεύτερης γενιάς μιλούν κατά 67% κυρίως τα αγγλικά στο σπίτι τους και κατά 33% ένα μείγμα αγγλικών και ελληνικών. Το γεγονός αυτό, να μεν είναι ανησυχητικό για το μέλλον του ελληνισμού του Μόντρεαλ, είναι ωστόσο, όπως αναφέρουν ο Δαμανάκης (2004, σελ.22) και ο Vlassis (1953, σελ.13), κατά κάποιο τρόπο και αναμενόμενο, καθότι τα άτομα αυτά έχουν ενταχθεί στη ντόπια κοινωνία πολύ περισσότερο από τους γονείς τους και έτσι την κυρίαρχη θέση της ελληνικής γλώσσας έρχονται σταδιακά να πάρουν οι ντόπιες γλώσσες της κοινωνίας.

Ακολουθως, αυτό που γίνεται εμφανές από τα παραπάνω είναι ότι η επιλογή ενός συντρόφου ελληνικής καταγωγής δεν εξασφαλίζει πλέον στον ίδιο βαθμό τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και, κατ'επέκταση, των δεσμών με την ελληνικότητα. Για να επιτευχθεί αυτό στα ζευγάρια δεύτερης και τρίτης γενιάς απαιτείται πλέον συνειδητή προσπάθεια από αυτά. Άρα, αυτό που διαφαίνεται είναι ότι, το ότι κάποιος γεννιέται Έλληνας (στη διασπορά) δεν σημαίνει ότι θα εξακολουθήσει να είναι Έλληνας σε όλη του τη ζωή.

Από τις δηλώσεις των υποκειμένων φαίνονται επίσης ορισμένα στοιχεία ελληνικότητας τα οποία είναι περισσότερο συμβολικά και διαχρονικά. Θα μπορούσε να υποθεθεί πως τα «ελληνικά αντικείμενα» που έδειχναν ή περιγράφανε στην ερευνήτρια καθώς μίλαγαν για την ελληνική τους καταγωγή αποτελούν «πραγματικές» ενδείξεις του δεσμού τους με την ελληνική τους κληρονομιά ή ακόμα τρόποι για αυτά να δείξουν και να επιβεβαιώσουν την ελληνικότητα τους. Τα αντικείμενα αυτά φαίνεται πως έχουν μεγάλη σημασία για τα υποκείμενα καθώς αποτελούν έναν φανερό και απτό τρόπο επαφής με την ελληνική κουλτούρα, με τις ρίζες τους. Επιπλέον, οι ορατές / συμβολικές ενδείξεις της ελληνικότητας είναι κάτι που τα υποκείμενα φαίνεται να εκτιμούν και να θεωρούν σημαντικό για την διατήρηση της ζωντανίας του ελληνικού πνεύματος. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην πραγματικότητα, το υποκείμενο Υ έδειχνε στην ερευνήτρια τον έντονο πατριωτισμό του, τον οποίο είχε «κρεμασμένο» στη μορφή δύο ελληνικών σημαίων στην τραπεζαρία του σπιτιού του.

Ακολουθως, από τα λόγια του υποκειμένου Ν που έχει επισκεφτεί την Ελλάδα μόνο μια φορά, φαίνεται πως η φουστανέλα που κρατάει από τα «ελληνικά χρόνια» του ελληνικού σχολείου είναι κατά κάποιο τρόπο ένας ομφάλιος λώρος που το κρατάει ενωμένο με την πολιτιστική του κληρονομιά, το ελληνικό σχολείο και δίνει ζωή στην ελληνική του ταυτότητα.

Επίσης, οι εκφράσεις όπως «...*δόξα τω Θεώ, like my mom would say...*» κρύβουν μέσα τους μια βαθύτερη έννοια. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, η διευκρίνηση ότι η έκφραση είναι κάτι που θα έλεγε η μητέρα του υποκειμένου και όχι το ίδιο, δείχνει ότι είναι μια έκφραση που «δεν του ανήκει». Δεν ταυτίζεται πλήρως με αυτό που λέει, γνωρίζει όμως ότι είναι το κατάλληλο πράγμα που μπορεί να πει στη δεδομένη στιγμή, και γι'αυτό το βάζει σε «εισαγωγικά» ως κάτι που θα έλεγε η μητέρα του. Το υποκείμενο δεν ταυτίζεται απευθείας με την έκφραση, αλλά μέσω του γονιού του, ο οποίος είναι πρώτης γενιάς μετανάστης. Άλλωστε, μόνο η συγκεκριμένη έκφραση λέγεται στα ελληνικά ενώ η υπόλοιπη φράση παραμένει στα αγγλικά.

Το γεγονός αυτό όπως και οι εκφράσεις «*I στεφάνωσα...*», «*it's not my πατρίδα*», «...*they στεφανώσανε another couple...*» παραπέμπει επίσης στο ότι τα ελληνόπουλα του δείγματος δεν έχουν την ίδια σχέση με την ελληνική γλώσσα όπως ένα ελληνόπουλο της Ελλάδας και αυτό οφείλεται στη γνώση και στην εκτεταμένη χρήση άλλων γλωσσών. Αν και τα αγγλικά είναι πλέον η κύρια γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, ο προφορικός τους λόγος είναι διαποτισμένος με ελληνικές εκφράσεις και όρους, οι οποίοι έχουν για αυτά μεγάλη πολιτισμική σημασία επειδή, με αυτόν τον τρόπο, προσεγγίζουν ή περιγράφουν με μεγαλύτερη ακρίβεια ένα γεγονός ή φαινόμενο που είναι μέρος της ελληνικής πολιτισμικής τους κληρονομιάς.

Τέλος, αναφορικά με την περιγραφή που έδωσαν τα υποκείμενα σχετικά με το τι είναι αυτό που κάνει κάποιον «Έλληνα», φαίνεται πως δεν είναι ένα ξεκάθαρο πράγμα, αλλά αντιθέτως, παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες, σε διάφορους συνδυασμούς. Σύμφωνα με τις αναφορές των υποκειμένων, το αίσθημα της «ελληνικότητας» δεν είναι κάτι που έχει δεδομένα, σταθερά και αμετάλλακτα χαρακτηριστικά, ούτε εξαντλείται εντός των εθνικών εδαφικών συνόρων. Είναι κάτι πιο πάνω από την Ελλάδα, ως γεωγραφικός χώρος, και μπορεί ή μπορεί και να μην συνδέεται άμεσα με αυτήν (π.χ. «*I've only been there once!*»). Επίσης, δεν βασίζεται ολοκληρωτικά σε γενετικές καταβολές (π.χ. «...*his mother was Finnish. He was Greek.*») και δεν είναι απαραίτητο να είναι κανείς μόνο Έλληνας για να είναι πραγματικός Έλληνας. Αντιθέτως, «το να είσαι Έλληνας», όπως υποστηρίζει και ο Δαμανάκης (1999,σελ.38), βασίζεται περισσότερο στο πως νιώθει και πως αυτοπροσδιορίζεται κανείς ως άτομο, με βάση τα βιώματά και την προσωπική του ιστορία. Είναι η συνείδηση της ελληνικής

καταγωγής που έχει κανείς, η επίγνωση της ελληνικής καταγωγής των γονέων του και ο «ελληνικός» τρόπος που τον μεγάλωσαν. Είναι η επαφή που έχει κανείς με τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία της ελληνικής του κληρονομιάς. Φαίνεται να είναι σημαντικό το πως ανατρέφεται κανείς από την οικογένεια του, αλλά εξίσου σημαντικό και το πώς εξακολουθεί κανείς να «διατηρείται» Έλληνας (π.χ. «Μη ξεχνάς έχουμε αναμειχθεί με άλλες κουλτούρες. Γι' αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι μείνανε Έλληνες.»). Επίσης, το αίσθημα της «ελληνικότητας» φαίνεται να είναι μια πνευματική, συναισθηματική κατάσταση η οποία εμπλουτίζει τις υπόλοιπες πτυχές της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας του άτομου. Όπως είπαν τα υποκείμενα, η ελληνικότητα είναι ένα αίσθημα που δεν έχει αρχή και τέλος, αλλά κάτι σαν «δεύτερη τους φύση». Άρα είναι θέμα κοινωνικοποίησης όπως και προσωπικής εξέλιξης. Δεν χρειάζεται ωστόσο να υπάρχουν ορατές αποδείξεις αυτού, καθώς δεν είναι απαραίτητο για το άτομο να κάνει την ελληνικότητα τρόπο ζωής («...Ας πούμε, δεν είσαι παντρεμένος, δεν έχεις κοπέλα.. [...] διαμορφώνουμε τη δική μας εικόνα τώρα. You're not following your parents' footsteps necessarily.» Υ, σελ.70-71). Τέλος, η ελληνικότητα ενός ατόμου είναι και θέμα χαρακτήρα (π.χ. «Αν η φλόγα δεν είναι εκεί δεν είσαι Έλληνας. Δεν μπορείς να είσαι Έλληνας.») και εξωτερικών συνθηκών καθώς μπορεί κανείς και με όλα τα παραπάνω, να απομακρυνθεί και να ξεκόψει από τις ελληνικές του ρίζες («Μπορεί ... να το αφήσεις να γλιστρήσει μέσα από τα δάχτυλα σου, και μέχρι να το καταλάβεις, δεν μπορείς να το πιάσεις, δεν μπορείς να το φέρεις πίσω.»). Τα παραπάνω στοιχεία συμφωνούν με τη θέση του Δαμανάκη σχετικά με την ύπαρξη πολλαπλών εκφάνσεων της ελληνικότητας στη διασπορά (2001, σελ.27). Όντως, η ελληνική ταυτότητα έχει πολλές εκδοχές και παραπάνω από μία δέσμη χαρακτηριστικών.

Συμπεραίνοντας από τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε τα εξής:

Τα υποκείμενα του δείγματος διαθέτουν μια εμφανή ελληνικότητα καθώς δείχνουν να έχουν πολλά στοιχεία, τα οποία είναι σε γενικές γραμμές συγχρονικά και διαπιστώσιμα και πάνω στα οποία βασίζεται η ελληνική πτυχή της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Ωστόσο φαίνεται να υπάρχει μια εμφανής απόκλιση από την ελλαδική νόρμα, καθώς η χρήση της ελληνικής γλώσσας είναι μειωμένη. Επίσης, υπάρχουν άτομα που έχουν επιλέξει συντρόφους μη-ελληνικής καταγωγής και εμφανίζονται ορισμένα πιο διαχρονικά και συμβολικά στοιχεία στην περιγραφή της ελληνικής τους ταυτότητας καθώς και στον καθορισμό των στοιχείων που πιστεύουν ότι συνθέτουν την ελληνικότητα.

### **1.3 Διαχείριση διπολιτισμικής κληρονομιάς / ταυτότητας**

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως τα υποκείμενα έχουν καταφέρει να δομήσουν «δι(α)πολιτισμικές» ταυτότητες (transcultural identities) (Suarez-Orozco, 2001, σελ.113). Μετακινούνται μεταξύ των δυο πολιτισμικών τους «κόσμων» με άνεση και

σιγουριά διατηρώντας σχέσεις και με τους δυο, ενώ οι δυο πτυχές της ταυτότητάς τους δεν διχάζουν αλλά μάλλον εμπλουτίζουν την ταυτότητά τους. Η παρουσία της μιας πτυχής δεν αποτελεί εμπόδιο στην παρουσία της άλλης. Όπως εξάλλου υποστήριξαν τα υποκείμενα, το γεγονός ότι είναι και Έλληνες δεν τους καθιστά *λιγότερο* Καναδούς, δεν τους δυσκολεύει στην εύρεση εργασίας και γενικότερα δεν εμποδίζει την ένταξή τους στην κοινωνία. Αντιθέτως, συμμετέχουν στη канаδική κοινωνία φέροντας και δηλώνοντας τα δυο «χρώματα» της διπολιτισμικής τους ταυτότητας, τα οποία φαίνεται να ισορροπούν, να συνυπάρχουν αρμονικά και να εμπλουτίζει το ένα το άλλο. Παραμένουν περήφανοι για την ελληνική τους κληρονομιά, θεωρούν τη διατήρησή της σημαντική και με άνεση δείχνουν την ελληνικότητα τους προς τα έξω. Ταυτόχρονα, φέρουν με την ίδια άνεση και περηφάνια πολιτιστικά στοιχεία του Καναδά τα οποία σέβονται και ασπάζονται ως δικά τους. Γενικότερα, τα υποκείμενα θεωρούν ως πλεονέκτημα το γεγονός ότι έχουν μια πλούσια канаδική ταυτότητα και αυτό τους καθιστά συνειδητοποιημένους Καναδούς πολίτες.

Επίσης, γίνεται εμφανές ότι τα υποκείμενα έχουν καταφέρει να δομήσουν λειτουργικές και ευέλικτες ταυτότητες. Το γεγονός ότι ασπάζονται την ιδιαιτερότητα του τόπου όπου ζουν, ακολουθούν και προσαρμόζονται στους ρυθμούς της ντόπιας κοινωνίας αποτελεί απόδειξη της ικανότητάς τους να ενταχθούν σε αυτή. Η μεμονωμένη περίπτωση της δυσκολίας του νεότερου υποκειμένου Α με τη γαλλική γλώσσα και με την ένταξη του στη γαλλόφωνη κοινωνία δείχνει πόσο σημαντική είναι η εκμάθηση των γλωσσών της ντόπιας κοινωνίας όπως και η επαφή με αυτή από νεαρή ηλικία. Όπως φαίνεται, οι δυο αυτοί παράγοντες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την μετέπειτα ένταξη στην ευρύτερη κοινωνία.

Πέραν τούτου, η ίδια η ιδιαιτερότητά των υποκειμένων ως μελών μιας «μειονοτικής» ομάδας φαίνεται πως τους ευαισθητοποιεί στην κατεύθυνση της κατανόησης και του σεβασμού της ιδιαιτερότητας των άλλων εθνοτικών ομάδων. Ειδικότερα, η θέση τους ως μελών μιας «μειονότητας» της канаδικής κοινωνίας και ό,τι αυτό συνεπάγεται σχετικά με την επιβίωσή της, τους ευαισθητοποιεί να καταλάβουν τις ανάγκες και τις ανησυχίες του κερμακιώτικου λαού (ο οποίος αποτελεί «μόνιμη μειονότητα» του Καναδά) αναφορικά με την επιβίωση της κουλτούρας και της γλώσσας του.

Ακόμα, το γεγονός ότι το 50% των υποκειμένων έδειξε ενδιαφέρον να μάθει μια τέταρτη ή και πέμπτη γλώσσα είναι από κοινωνικοπολιτισμικής πλευράς αξιοσημείωτο. Στην προσπάθεια να μάθουν επιπλέον γλώσσες, υπάρχει μια εμφανής θέληση από την πλευρά των υποκειμένων να πλησιάσουν άλλες εθνοτικές ομάδες και να μάθουν για αυτές. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια επιπλέον ένδειξη ότι τα υποκείμενα αποδέχονται τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας όπου ζουν και καταβάλουν προσπάθειες να δημιουργήσουν σχέσεις

στα πλαίσια αυτά. Όπως εξάλλου δήλωσαν τα ίδια, για να δημιουργηθούν τέτοιου είδους σχέσεις, είναι απαραίτητη μια διαδικασία αλληλοτροφοδότησης, δηλαδή, αλληλοεμπλουτισμού.

Πράγματι, στην περίπτωση των υποκειμένων του δείγματος, το φαινόμενο του αλληλοεμπλουτισμού είναι εμφανές, αν δει κανείς τις ποικίλες περιγραφές της πορείας διαμόρφωσης της ελληνοκαναδικής τους ταυτότητας. Στην παρούσα κατηγορία, τα υποκείμενα περιγράφουν ξεκάθαρα τον σημαντικό ρόλο που έπαιξαν εξωτερικοί παράγοντες όπως η γειτονιά, το ξενόγλωσσο σχολείο και οι φίλοι μη-ελληνικής καταγωγής στη σταδιακή εξέλιξη της.

Τα υποκείμενα, έχοντας καταφέρει να συνδυάσουν και να βιώνουν με θετικό και αποτελεσματικό τρόπο το σύνθετο χαρακτήρα της ταυτότητάς τους, και έχοντας συνείδηση της πραγματικότητας που ζουν ως Καναδοί και Έλληνες της διασποράς, δεν μπορούν ωστόσο να αποφύγουν μερικές φορές την αίσθηση ότι ανήκουν ταυτόχρονα σε δυο «πατρίδες» ή ότι δεν ανήκουν αποκλειστικά σε καμία («*That's the problem with us I think ... I don't think we ever will really feel in our lifetime that we belong to one or the other. Exclusively.*» Υ, σελ.67-68). Καθώς δεν υπάρχει ένας μοναδικός και συγκεκριμένος τύπος όπου μπορεί να ανήκει η σύνθετη ταυτότητά τους, εμφανίζονται διάφορες έννοιες των όρων «σπίτι» και «ανήκειν», οι οποίες αποδίδονται κυρίως στην Ελλάδα, στον Καναδά και στο σχολείο Σωκράτης. Για παράδειγμα,

«*A sense of belonging that Σωκράτης offers ...to the students.*» (S, σελ.22)

«*Yes, your origin is there, your parents are of Greek origin. But your home... You were raised in another country.*» (D, σελ.33)

«*When I go to Greece, when I take the plane and I land at Athens airport, that feeling of, "I'm home" is there. That's where I feel at home.*» (Κ, σελ.30)

Το γεγονός αυτό συμφωνεί με την Hedge (1998, σελ.51), σύμφωνα με την οποία τα άτομα που ζουν στη διασπορά κινούνται μεταξύ των συστημάτων, χτίζοντας πατρίδες σε υβριδικές ζώνες.

#### **1.4 Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας**

Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας κατηγορίας εντοπίζεται στους γονείς των υποκειμένων μια ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένη ελληνικότητα, η οποία μεταδίδεται και στα ίδια, και η οποία συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη δόμηση της ελληνοκαναδικής τους ταυτότητας. Αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι όλοι οι γονείς είναι μετανάστες πρώτης γενιάς, οι οποίοι φεύγοντας, έφεραν μαζί τους τα βιώματα, τις αναμνήσεις και τη νοοτροπία

της Ελλάδας. Μέσα από τα δεδομένα διαπιστώνεται η διατήρηση των αξιών και του ελληνικού τρόπου ζωής των οικογενειών των υποκειμένων καθώς επίσης και ο σημαντικός κοινωνικοποιητικός ρόλος που έπαιξε αυτό στη μετάδοση κυρίως συγχρονικών και διαπιστώσιμων ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων σε αυτά. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί επίσης με την έρευνα του Chimbos (1980, σελ.30) σχετικά με τον οικογενειακό αυτό ρόλο.

Μέσω των πρώτων αυτών επαφών των υποκειμένων με το ελληνικό στοιχείο και την Ελλάδα και στη συνέχεια μέσω της εμπέδωσης και ενδυνάμωσης του στοιχείου αυτού από το ελληνικό σχολείο, φαίνεται να ξεκινάει μια σχέση μεταξύ των υποκειμένων και της ελληνικής τους ταυτότητας η οποία βασίζεται πάνω σε γερά θεμέλια και διακρίνεται για τα συγχρονικά και διαπιστώσιμα στοιχεία της.

Ακόμα, όπως υποστηρίζεται και από τον Jenkins (2000, σελ.64-65; 2003, σελ.47), τα υποκείμενα θεωρούν την παρουσία συγγενικών προσώπων ως σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία ταύτισης με την ελληνική κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα και τη γλώσσα. Εφόσον οι συγγενείς είναι ένας βασικός φορέας στη διαμόρφωση μιας συλλογικής ταυτότητας, ως τέτοιος φαίνεται πως συμβάλλει στην εμπέδωση στοιχείων της εθνοτικής ταυτότητας από τα μέλη της οικογένειας.

Εκτός τούτου, καθώς η πλειοψηφία των γονιών των υποκειμένων ενθάρρυναν τα παιδιά τους να έχουν επαφές με την ευρύτερη κοινωνία και με άτομα άλλων εθνικοτήτων, προκύπτει ότι έτσι συνέβαλαν στη δόμηση της δι(α)πολιτισμικής τους ταυτότητας και επηρέασαν θετικά τον τρόπο με τον οποίο ισορρόπησαν τις σχέσεις τους μεταξύ ελληνικής οικογένειας και канаδικής κοινωνίας. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς και τα αποτελέσματα τεκμηριώνουν τη θετική σχέση μεταξύ του ανοιχτού οικογενειακού συστήματος των οικογενειών των υποκειμένων και της δυνατότητας που είχαν αυτά να δημιουργήσουν σχέσεις και να έχουν επαφές με την ευρύτερη κοινωνία (Muhlbaue, 1985, σελ.281). Με άλλα λόγια, ο ανοιχτός τύπος των οικογενειών των υποκειμένων συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι μπόρεσαν να βρουν τη θέση τους ως Έλληνες και ως Καναδοί πολίτες ταυτόχρονα.

Επίσης, το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αποφοίτων δήλωσε παρόμοιο επίπεδο συμμετοχής στην ΕΚΜ με αυτό των γονιών του οδηγεί στο εξής συμπέρασμα: Στα πλαίσια της οικογενειακής κοινωνικοποίησης του ελληνόπουλου της διασποράς, η στάση των γονιών του απέναντι σε κάθε συμμετοχή και εμπλοκή με τους διάφορους ελληνικούς οργανισμούς της παροικίας (π.χ. Κοινότητες, συλλόγους) παίζει σημαντικό ρόλο στο τι είδους αντιλήψεις, στάσεις και σχέσεις θα καλλιεργήσει το ίδιο, όταν ενηλικιωθεί και ανεξαρτητοποιηθεί από την οικογένειά του. Συνεπώς, φαίνεται πως υπάρχει μια σοβαρή συσχέτιση μεταξύ της στάσης των γονιών απέναντι στην ελληνική παροικία και της στάσης

της δεύτερης γενιάς απέναντι σε αυτή. Το γεγονός αυτό έχει μεγάλη σημασία, καθώς, όπως φαίνεται, οι γονείς μετανάστες μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή και αρνητικά τις σχέσεις των παιδιών τους με τους διάφορους φορείς της παροικίας, και ως εκ τούτου, να επηρεάσουν τόσο το μέλλον της ελληνικότητάς των παιδιών τους όσο και το μέλλον της ίδιας της παροικίας.

Επίσης, τα ευρήματα της μελέτης συμφωνούν με προϋπάρχουσες έρευνες σχετικά με τη σημασία που έχει η παρουσία της πρώτης μεταναστευτικής γενιάς για τη διατήρηση της γλώσσας και τη μετάδοση των πολιτισμικών στοιχείων της εθνοτικής ομάδας στην επόμενη γενιά (Leman, 1998, σελ.26). Στα πλαίσια της ελληνικής παροικίας του Μόντρεαλ, τα υποκείμενα τονίζουν τον σημαντικό ρόλο των γονιών τους στη μετάδοση και διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και των ελληνικών στοιχείων και στα δικά τους παιδιά (ελληνόπουλα τρίτης γενιάς). Με την πάροδο του χρόνου η μετανάστευση προς τον Καναδά έχει σχεδόν σταματήσει ολότελα. Η ελληνική παροικία του Μόντρεαλ έχει «μεγαλώσει» και ένα μεγάλο μέρος της αποτελείται από άτομα δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς Ελληνοκαναδών. Όπως φαίνεται, το ελληνικό στοιχείο έχει αρχίζει πλέον να «στολίζει» τη ζωή των Ελλήνων, παρά να την καθοδηγεί. Συνεπώς, πρέπει να τονιστεί, όπως υποστηρίζουν και τα υποκείμενα, ότι «ο παππούς και η γιαγιά» στη σημερινή ελληνική παροικία παίζουν πλέον ζωτικό ρόλο στην επιβίωση και διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στις επόμενες γενιές. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι η επιλογή μερικές φορές των παππούδων να επικοινωνούν με τα εγγόνια τους σε άλλες γλώσσες εκτός της ελληνικής, έχει αρνητικές επιπτώσεις στη διατήρηση και προβολή της ελληνικής γλώσσας και των ελληνικών στοιχείων στα άτομα των μεταγενέστερων γενιών. Ίσως μια πιο συστηματική έρευνα στο θέμα αυτό να αναδείκνυε τις αρνητικές επιπτώσεις αυτής της συμπεριφοράς.

### ***1.5 Συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας***

Σχετικά με το ίδιο το σχολείο Σωκράτης, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς υποδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει στη δόμηση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας των μαθητών του (Μπόμπας, 2002, σελ.134; Tamis και Gavaki, 2002, σελ.312).

Καταρχήν, σύμφωνα με τα ευρήματα, το σχολείο Σωκράτης επιτυγχάνει έναν από τους κυριότερους σκοπούς του ως εθνοτικό σχολείο, να εφοδιάσει τους μαθητές του με τα καλύτερα μέσα προκειμένου να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την εθνική τους ταυτότητα και την πολιτιστική τους κληρονομιά (École Primaire Socrates-a). Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, το σχολείο συνέβαλε στη δόμηση και υποστήριξη της ελληνικότητας των υποκειμένων του δείγματος και τους επέτρεψε να ταυτιστούν με την πολιτισμική τους γλώσσα και κληρονομιά. Το γεγονός αυτό φαίνεται πως καθορίζει και συντηρεί τις σχέσεις τους με την



ΕΚΜ, την παροικία, την πολιτισμική τους κληρονομιά και την ελληνική γλώσσα και μετά την αποφοίτησή τους. Τα παραπάνω πορίσματα συμφωνούν με την έρευνα του Bombas (1988, σελ.1) ότι ο Σωκράτης επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της «ελληνικότητας» των μαθητών του καθώς επίσης και με την άποψη ότι το εθνοτικό σχολείο και η μάθηση της μητρικής γλώσσας βοηθάει τους μαθητές του να διατηρήσουν τους δεσμούς τους με την εθνοτική τους ομάδα (Baker, 2001, σελ.452; Tamis και Gavaki, 2002, σελ.312).

Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι ακόμα και σήμερα, οι καλύτεροι φίλοι της πλειοψηφίας των μελών του δείγματος είναι οι φίλοι τους από τον Σωκράτη. Φεύγοντας από το σχολείο, οι δεσμοί που έχουν ήδη δημιουργηθεί φαίνεται να κρατούν τα υποκείμενα ενωμένα και προσανατολισμένα προς την εθνοτική τους ομάδα και να συντηρούν ένα βαθμό σχέσης με αυτή καθώς εντάσσονται σταδιακά στην ευρύτερη κοινωνία. Άρα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι και μετά την αποφοίτησή τους, ο Σωκράτης εξακολουθεί να ασκεί έναν ρόλο «συνδετικού κρίκου» μεταξύ των αποφοίτων του και της εθνοτικής τους ομάδας καθώς και της ελληνικής τους ταυτότητας γενικότερα.

Επιπλέον, το σχολείο φαίνεται να προωθεί μια ατμόσφαιρα εκτίμησης και σεβασμού προς την διπολιτισμική κληρονομιά των μαθητών του. Από τις δηλώσεις των υποκειμένων προκύπτει ότι το σχολείο προώθησε εξίσου και τις τρεις διδασκόμενες γλώσσες και προέβαλε και τους δυο πολιτισμούς που περιλαμβάνονταν στο διδακτικό πρόγραμμα του, συμβάλλοντας κατά τον τρόπο αυτό προς την κατεύθυνση της αρμονικής συνύπαρξης και των δύο πολιτισμών, όπως εξάλλου υποστηρίζεται από την αρχή της πολυπολιτισμικότητας (Baker, 2001, σελ.548). Επιπροσθέτως φαίνεται ότι υπήρχε συνεργασία μεταξύ των τριών δασκάλων και συμμετοχή (μέσω των μαθημάτων) και στους δύο πολιτισμούς από όλους τους δασκάλους, πράγμα που φαίνεται να υποστήριζε μια σχολική ατμόσφαιρα ανεκτικότητας, πολιτισμικής συνύπαρξης, αμοιβαίας εκτίμησης και προώθησης των ελληνικών, καναδικών και κεμπεκιώτικων πολιτιστικών στοιχείων και αξιών. Συμπερασματικά, μπορεί λοιπόν να ειπωθεί πως τα υποκείμενα ήταν σε θέση να ταυτιστούν και με τους δύο πολιτισμούς, χωρίς να πρέπει να ταχθούν με το ένα ή με το άλλο μέρος. Οι δάσκαλοι προσέγγιζαν το θέμα της διπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών τους με ιδιαίτερη λεπτότητα και μεγάλη αποτελεσματικότητα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τα πλεονεκτήματα της προώθησης και του σεβασμού την πολιτισμικής κληρονομιάς των μαθητών από το σχολείο (Suarez-Orozco, 2001, σελ.132).

Επίσης, από τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτει ότι μέσω του σχολείου διαμορφώνεται μια συλλογική ταυτότητα, η οποία έχει θεμελιακή σημασία για την ανάπτυξη και διατήρηση της ελληνοκαναδικής ταυτότητάς των μαθητών. Αυτό πραγματοποιείται, όπως

δήλωσαν τα υποκείμενα, επειδή ως παροικιακό σχολείο αποτελεί έναν χώρο συνάντησης και αλληλεπίδρασης παιδιών ίδιας καταγωγής. Όπως υποστηρίζεται και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την ομαδική ταυτότητα (Worchel, 1998, σελ.67; Bar-Tal, 1998, σελ.103,111), τα υποκείμενα αναφέρθηκαν σε μια σειρά από χαρακτηριστικά που διακρίνουν το σχολείο Σωκράτης και τα οποία κάνουν εμφανή την παρουσία της συλλογικής αυτής ταυτότητας. Δηλώσεις όπως, ότι το σχολείο ενέπνεε μια αίσθηση οικογένειάς, ασφάλειας και σιγουριάς, ότι νιώθουν πως υπάρχει κάτι «ξεχωριστό» που ενώνει τα άτομα που φοίτησαν στον Σωκράτη, ότι οι φίλοι τους σήμερα εξακολουθούν να είναι οι συμμαθητές τους από αυτό το σχολείο, το γεγονός ότι σήμερα χρησιμοποιούν ειδικούς όρους που έχουν διαμορφώσει μεταξύ τους για να μιλήσουν για το σχολείο και τους συμμαθητές τους και το γεγονός ότι συναντιούνται ακόμα σε τακτικά διαστήματα με τα άτομα αυτά, παραπέμπουν σε μια ισχυρή συλλογική ταυτότητα, η οποία δεν εξασθενεί μετά την αποφοίτηση από το σχολείο. Αντιθέτως, φαίνεται πως διατηρείται και πως αποτελεί συνδετικό κρίκο μεταξύ των αποφοίτων και της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας.

Η δύναμη της συλλογικότητας των μαθητών του Σωκράτη βρίσκεται στο ότι μέσα από αυτή, επικυρώνεται η ξεχωριστή ελληνοκαναδική ταυτότητά τους και αποκτά έτσι πραγματική κοινωνική υπόσταση (Worchel, 1998, σελ.56). Όπως προαναφέρθηκε, η ταυτότητα δεν συντελείται μέσα στην απομόνωση αλλά μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Taylor, 1994, σελ.53).

Μέσα από την συλλογική ταυτότητα που δημιουργείται μεταξύ των μαθητών, αναδύεται και ενδυναμώνεται ταυτόχρονα και η προσωπική τους ταυτότητα, καθότι, όπως αναφέρει ο Codol (Worchel et al., 1998, σελ.27) το γεγονός ότι είναι μέλη μιας ομάδας τους επιτρέπει να ξεκαθαρίσουν ποια στοιχεία απαντούν στους ίδιους και ποια στην ομάδα, ποια στην προσωπική και ποια στην ομαδική τους ταυτότητα. Η γνώση αυτή τους ανοίγει τον δρόμο προκειμένου να χαράξουν την μοναδικότητά τους συνδυάζοντας στοιχεία ατομικά, ελληνικά και καναδικά.

Η ελληνοκαναδική αυτή ταυτότητα που αποδέχεται ο ίδιος ο μαθητής και ταυτόχρονα επικυρώνεται από τους σημαντικούς «άλλους» (τους συμμαθητές του), γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής του ταυτότητας. Εξάλλου, όπως ήδη προαναφέρθηκε, η προσωπική ταυτότητα προκύπτει μέσα από την εξισορρόπηση του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο βλέπει τον εαυτό του και του τρόπου με τον οποίο το βλέπουν οι άλλοι. Έτσι, μπορεί να λεχθεί πως οι μαθητές του Σωκράτη φεύγουν από αυτό έχοντας δομήσει μια ισχυρή, στέρεη προσωπική ταυτότητα. Ίσως αυτό τελικά να είναι ένα μέρος από αυτό που εννοεί το υποκείμενο Υ όταν

λέει ότι έφυγε από τον Σωκράτη εφοδιασμένο με μια «προσωπική κουλτούρα» («culture personnelle»).

Άρα, πέρα από αυτό που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια σε ένα ελληνόπουλο της διασποράς σχετικά με την εθνοπολιτισμική του ταυτότητα, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

1) Μέσω της κοινής ταύτισης, το ελληνικό σχολείο εξασφαλίζει στους μαθητές του πρόσβαση σε ένα πνευματικό «εμείς» που τους βοηθάει να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού τους και τους προσφέρει μια αίσθηση σιγουριάς και περηφάνειας για αυτό που είναι. Άρα τους βοηθάει να αποδεχτούν αυτό που είναι.

2) Το σχολείο Σωκράτης προσφέρει έναν χώρο όπου συνυπάρχουν αρμονικά και τα δυο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα των χωρών «υποδοχής» και «καταγωγής», πράγμα που επιτρέπει στους μαθητές του να αισθανθούν ότι ανήκουν κάπου και τους δίνει τη δυνατότητα να ερευνήσουν βαθύτερα την σύνθετη ταυτότητά τους.

3) Επιπλέον, συμβάλει στην ανάπτυξη μιας «πολιτιστικής συνείδησης» στους μαθητές του, δηλαδή προς την απόκτηση συνείδησης της καταγωγής τους καθώς επίσης και της συνείδησης ότι ανήκουν στην ευρύτερη κεμπεκιώτικη και καναδική κοινωνία. Κατά τον τρόπο αυτό, βοηθάει τους μαθητές του να ισορροπήσουν τις δυο αυτές πλευρές και να βρουν τη θέση τους μέσα στην κοινωνία (Baker, 2001, σελ.355)

4) Ως εθνοτικό σχολείο, προάγει την εθνοτική ταυτότητα των μαθητών του, και της δίνει μια θέση μέσα στην καναδική κοινωνία. Το γεγονός ότι βρίσκονται όλα σε ένα ελληνικό σχολείο, α) δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να εξερευνήσουν περαιτέρω τι είναι αυτό που τα ενώνει και τι αυτό που τα διαφοροποιεί σε πολιτιστικό επίπεδο από τις άλλες εθνοτικές ομάδες και, β) τους επιτρέπει επίσης να ξεχωρίσουν τα προσωπικά από τα ομαδικά χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους και έτσι να δομήσουν μια πιο ισχυρή προσωπική ταυτότητα. Συνεπώς, η επίγνωση του ποιοι είναι τους δίνει τη δύναμη και τη σιγουριά να αντιμετωπίσουν τη διπλή τους κληρονομιά και τη δυνατότητα να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά και στα δυο πολιτισμικά συστήματα.

5) Το σχολείο αποτελεί έναν ασφαλή χώρο για τα παιδιά διότι δεν χρειάζεται να ανησυχούν για το αν και πως θα γίνουν δεκτά από τα παιδιά των άλλων εθνοτήτων. Επίσης, τους επιτρέπει να ενδυναμώσουν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα καθώς αυτή καθρεπτίζεται στο πρόσωπο των ομοεθνών συνομήλικών τους και σε άλλα σημαντικά πρόσωπα (π.χ. Έλληνες δάσκαλοι και σχολικό προσωπικό). Το γεγονός αυτό συσχετίζεται με την άνεση που δείχνουν τα υποκείμενα μετά την αποφοίτησή τους, σχετικά με την προβολή της ελληνικής πτυχής της ταυτότητάς τους στην ευρύτερη κοινωνία.

6) Η συλλογική ταυτότητα των αποφοίτων του Σωκράτη, η οποία εξακολουθεί να τους ξεχωρίζει από τα άλλα άτομα και να τους προκαλεί μια αίσθηση ομαδικότητας αποτελεί μέρος της σημερινής κοινωνικής τους ταυτότητας.

Εκτός τούτου, το γεγονός ότι οι απόφοιτοι βλέπουν το σχολείο ως μια δεύτερη οικογένεια μέσα στην οποία μεγάλωσαν και διαμορφώθηκαν ως άτομα, αναδεικνύει τον σημαντικό κοινωνικοποιητικό ρόλο που του αποδίδουν. Η ισχύς του ρόλου αυτού φαίνεται να είναι πιο δυνατή από αυτή των κανονικών σχολείων της χώρας καθότι η κοινωνικοποιητική του προσέγγιση, ως «ελληνικό» σχολείο, είναι παρόμοια με αυτή των οικογενειών των υποκειμένων. Έτσι, ο ένας θεσμός συμπληρώνει τον ρόλο του άλλου, καθώς και οι δύο μαζί ενισχύουν το σύστημα αξιών που θα λάβουν ως ελληνοκαναδεζόπουλα. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Byram και Leman (1990, σελ.130) σχετικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας και την ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού οι οποίες, στην περίπτωση του εθνοτικού σχολείου, αναπτύσσονται θετικά και ομαλά καθότι υπάρχει αλληλοσυμπλήρωση μεταξύ των γονιών και των δασκάλων της ίδιας εθνοτικής ομάδας.

Εμβαθύνοντας την ανάλυση, είναι προφανές πως ένα σημαντικό μέρος της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού διαμορφώνεται μέσα στην οικογένειά του. Σε μια πολυπολιτισμική χώρα όπως ο Καναδάς, η οικογένεια μεταδίδει στα παιδιά ήθη, έθιμα, αξίες του πολιτισμού από τον οποίο προέρχεται. Με την έναρξη της σχολικής ζωής σε ένα σχολείο της κοινωνίας υποδοχής, το παιδί ενδέχεται να βρεθεί ξαφνικά μεταξύ δυο κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων, εκείνου που εκφράζει η οικογένεια και εκείνου του σχολείου το οποίο εκφράζει αξίες και πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας υποδοχής. Κατά συνέπεια, η νέα κοινωνική πραγματικότητα που το περιβάλλει μπορεί να το αποπροσανατολίσει, να του δημιουργήσει σύγχυση ή ακόμα και να το κάνει να αμφισβητήσει την εγκυρότητα της δικής του κουλτούρας.

Στην περίπτωση ενός εθνοτικού σχολείου όπως ο Σωκράτης, αυτή η σύγκρουση αποφεύγεται καθώς δεν αλλάζει δραματικά το πολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, όπως φαίνεται και στα αποτελέσματα, το σχολείο συμπληρώνει αυτά που δέχεται το παιδί στο σπίτι και συμβάλλει στο να υπάρχει μια συνοχή και συνέχεια μεταξύ των δυο κοινωνικοποιητικών συστημάτων. Τα άλλα παιδιά γύρω του, το κοινωνικό περιβάλλον και το πολιτιστικό υλικό που δέχεται από το σχολείο έρχονται να υποστηρίξουν και να επιβεβαιώσουν τα στοιχεία που δέχεται στο σπίτι, σταθεροποιώντας τα θεμέλια της ταυτότητάς του. Κάτω από τέτοιες συνθήκες, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα του παιδιού δεν «χτίζεται» στο σπίτι για να «γκρεμιστεί» αργότερα στο σχολείο, αλλά μάλλον ενισχύεται συνεχώς και από τις δύο πλευρές.

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μια σημαντική συνεισφορά του σχολείου στους μαθητές του φαίνεται να είναι το γεγονός ότι τους βοηθάει να απαντήσουν σε πολλές ερωτήσεις και προβληματισμούς σχετικά με τη σύνθετη ταυτότητά τους και τους επιτρέπει να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από προηγούμενες έρευνες σχετικά με τις θετικές επιδράσεις του εθνοτικού σχολείου στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και της δι(α)πολιτισμικής τους ταυτότητας (Gavaki, *χχ*, σελ.7; Suarez-Orozco, 2001, σελ.117).

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτουν οι σχολικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη δόμηση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας των μαθητών του. Συγκεκριμένα,

- 1) Οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα καταγωγής τους και τις δυο γλώσσες της ντόπιας κοινωνίας και έτσι έρχονται σε επαφή με τα δυο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα.
- 2) Καθώς οι μαθητές δέχονται πολυπολιτισμικά ερεθίσματα από μικρή ηλικία, τους ανοίγονται πόρτες προς την εξερεύνηση του πολυεθνικού καναδικού περιβάλλοντος. Το γεγονός αυτό συμβάλει σε μια πιο εύκολη και ομαλότερη ένταξη στην κοινωνία καθώς και στην αποδοχή των άλλων εθνοτήτων.
- 3) Το σχολείο προσφέρει ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον για την ανάπτυξη των παιδιών χωρίς να κάνει διακρίσεις ως προς τις κουλτούρες που μεταδίδονται μέσα από το πρόγραμμά του. Έτσι, δίδεται στα παιδιά η δυνατότητα να αποδεχτούν, να επεξεργαστούν και να ταυτιστούν και με τις δυο πτυχές της ταυτότητάς τους, οι οποίες μπορούν να συνυπάρχουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Από τα παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι το σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους του αναφορικά με τη δυνατότητα που δίνει στους μαθητές να ανακαλύψουν και να εξοικειωθούν με τη διπλή τους κληρονομιά (École Primaire Socrates-a).

Τέλος, παρά την αναπόφευκτη σχετική «απομόνωση» ενός εθνοτικού σχολείου, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο Σωκράτης δεν αποτελεί εμπόδιο στη μετέπειτα ένταξη των μαθητών του στα ευρύτερα μη-ελληνικά περιβάλλοντα. Τα υποκείμενα του δείγματος είναι της άποψης, ότι μετά το εθνοτικό δημοτικό σχολείο, ένα παιδί έχει ακόμα αρκετό χρόνο να προσαρμοστεί σε ένα πολυεθνικό περιβάλλον. Ωστόσο, λένε, για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητο να συναναστρέφεται με παιδιά και άλλων εθνικοτήτων. Οι παράγοντες που μπορούν να το εμποδίσουν ή να το βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στην ευρύτερη κοινωνία, σύμφωνα με τα υποκείμενα, είναι το επίπεδο «ανοιχτότητας» της οικογένειας, ο χαρακτήρας του ίδιου του παιδιού και οι αποφάσεις που θα πάρει σχετικά με τα άτομα με τα οποία θα επιλέξει να συναναστραφεί στα νέα κοινωνικά και σχολικά περιβάλλοντα μετά το δημοτικό.

Όπως εξάλλου υποστηρίζει ο Erikson, η κρίσιμη ηλικία για τη διαμόρφωση της ταυτότητας και της κοινωνικής ένταξης είναι η εφηβική.

### ***1.6 Σημαντικοί παράγοντες για τη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στον Καναδά***

Από τα ευρήματα της παρούσας κατηγορίας προκύπτουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τα υποκείμενα, συντελούν στη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στη παροικία του Μόντρεαλ. Το μέγεθος και η οργάνωση της παροικίας, η παρουσία της ΕΚΜ ως φορέα ελληνικότητας και οι δραστηριότητες που προσφέρει, οι ευκαιρίες για επαφή της νέας γενιάς με την Ελλάδα, η πρόσβαση στα διάφορα ελληνικά ΜΜΕ, η επαγγελματική συνεργασία με άλλους Έλληνες, η εκκλησία και η πρόσβαση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο είναι μερικοί από αυτούς.

Η διαπίστωση ότι το μέγεθος και ο βαθμός οργάνωσης της ελληνικής παροικίας αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη διατήρηση των επαφών των ομογενών με μια ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένη ελληνικότητα συμφωνεί με τις αναφορές των Cornell και Hartmann (1998, σελ.86) και Δαμανάκη (2001, σελ.23) αναφορικά με τις ευκαιρίες που προσφέρει μια καλά οργανωμένη κοινότητα στη δημιουργία μιας συλλογικής και ενισχυμένης εθνοτικής ταυτότητας μεταξύ των μελών της. Η οργανωτική επάρκεια της ελληνικής παροικίας, όπως υποστηρίζεται και από τον Ishwaran (1980, σελ.9), καθιστά ικανά τα μέλη της να οργανώσουν ένα μέρος της κοινωνικής τους ζωής γύρω από την ελληνική τους ταυτότητα. Άρα, οι παραπάνω παράγοντες είναι ιδιαίτερα σημαντικοί, όπως φαίνεται και από τις δηλώσεις των υποκειμένων που αναγνωρίζουν μεγάλο βαθμό σημαντικότητας σε αυτούς αναφορικά με τη χρησιμότητα τους στην αγωγή των δικών τους παιδιών. Πέρα από την παροικία, προκύπτει επίσης ότι η επαφή με την ίδια την Ελλάδα παίζει σημαντικό ρόλο στην βελτίωση του επιπέδου της ελληνικής γλώσσας των παιδιών της ομογένειας.

Επίσης, όπως δηλώνουν δυο υποκείμενα των οποίων τα παιδιά δεν φοίτησαν στο ελληνικό σχολείο, τα παιδιά τους δεν μπόρεσαν να πάρουν αυτά που έλαβαν οι ίδιοι από τον Σωκράτη ούτε να ταυτιστούν με τον ίδιο τρόπο με την ελληνική γλώσσα και κληρονομιά. Ταυτόχρονα, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις άλλων υποκειμένων αναφορικά με τη σχέση που διατηρούν μέχρι σήμερα με το σχολείο Σωκράτης, αναδεικνύεται ο «ελληνοποιητικός» ρόλος του σχολείου καθώς το παροικιακό σχολείο εξακολουθεί να επηρεάζει τους απόφοιτους του και μετά την αποφοίτησή τους, ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της ζωής τους.

Από τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει επίσης πως το ελληνικό δημοτικό σχολείο προωθεί τους απόφοιτους του προς το σαββατιανό γυμνάσιο / λύκειο Αριστοτέλης. Μια από τις κυριότερες αιτίες είναι η συλλογική ταυτότητα που έχει ήδη δημιουργηθεί μεταξύ των μαθητών στο δημοτικό και η ευκαιρία που τους προσφέρει ο Αριστοτέλης να εξακολουθήσουν

να έχουν επαφές με την ελληνική αυτή «οικογένεια». Ταυτόχρονα, η μετάβαση από τον Σωκράτη στον Αριστοτέλη αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο να κρατηθούν τα ελληνόπουλα κοντά στην ΕΚΜ, να διατηρήσουν τις ελληνικές τους ρίζες και την επαφή με την γλώσσα ώστε να σταθεροποιήσουν την ελληνική τους ταυτότητα στα κρίσιμα χρόνια της εφηβείας.

Το γεγονός ότι οι φιλίες των υποκειμένων από τον Σωκράτη εξακολουθούν να κρατούν ως σήμερα δείχνει κατά πόσο η συλλογική ταυτότητα που δημιουργείται εκεί κρατάει τα άτομα δεμένα μεταξύ τους και κατ'επέκταση, κοντά στην ελληνική παροικία. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα στην περίπτωση των παλαιότερων απόφοιτων του Σωκράτη, οι οποίοι έχουν σε σημαντικό βαθμό απομακρυνθεί από την παροικία. Έτσι γι'αυτούς, οι φίλοι από τον Σωκράτη μπορεί να είναι ο μόνος τρόπος σύνδεσης πια με τις ελληνικές τους ρίζες.

Επίσης, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί ο προβληματισμός του υποκειμένου Ο αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών εγχειριδίων του ελληνικού μαθήματος και τον τρόπο διδασκαλίας των Ελλήνων δασκάλων. Η πρόταση του σχετικά με το θέμα της προσαρμογής του ελληνικού διδακτικού υλικού στο σχολείο Σωκράτης συμφωνεί με τις προτάσεις του Δαμανάκη (2001β, σελ.10): τα περισσότερα βιβλία που έχουν οι μαθητές του Σωκράτη είναι τα ίδια με αυτά που χρησιμοποιούν τα ελληνόπουλα της Ελλάδας (βιβλία του ΟΕΔΒ). Συνεπώς, παρουσιάζουν υλικό με το οποίο τα σημερινά παιδιά του Μόντρεαλ, που δεν είναι πλέον τα παιδιά των μεταναστών, αλλά τα εγγόνια τους και τα δισέγγονα τους, δυσκολεύονται να ταυτιστούν. Οι εμπειρίες, οι παραστάσεις, τα βιώματα και η όλη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα των παιδιών λείπει από το περιεχόμενο των βιβλίων αυτών, κάνοντάς τα μη-προσιτά ή μη-επιθυμητά στα παιδιά. Επομένως, οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Μόντρεαλ γενικότερα θα πρέπει να αντιμετωπίσουν το θέμα αυτό με ιδιαίτερη ευαισθησία.

Το πρόβλημα των υποκειμένων σχετικά με την απογοήτευση τους για την σημερινή κατάσταση της ΕΚΜ είναι αυτό που έχει ήδη αναφερθεί και από άλλους συγγραφείς και ερευνητές (Κωνσταντινίδης, 2001, σελ.65). Το γεγονός ότι εμφανίζεται και στην παρούσα μελέτη δείχνει πως δεν έχει ακόμα ξεπεραστεί, και μάλλον εξακολουθεί να βλάπτει την Κοινότητα, την ελληνική παροικία και το μέλλον τους. Την ίδια στιγμή, το γεγονός και μόνο ότι όλα τα υποκείμενα ανεξαιρέτως αναφέρθηκαν στην ΕΚΜ, είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο, είναι σημαντικό καθότι δείχνει το ενδιαφέρον τους για αυτή και για τη θέση που θα ήθελαν να έχει στην ελληνική παροικία. Έτσι, γίνεται φανερό ότι ένας σημαντικός λόγος που πολλά υποκείμενα προτιμούν να παραμένουν μακριά ή να απομακρυνθούν από την ΕΚΜ είναι το γεγονός ότι ενοχλούνται και στεναχωριούνται με την κατάσταση που επικρατεί, και όχι επειδή έχουν πάψει να ενδιαφέρονται για αυτή.

Από την περίπτωση των δυο παλαιότερων υποκειμένων που έχουν διακόψει τις σχέσεις τους με την ΕΚΜ, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

1) Και τα δυο υποκείμενα έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να μιλήσουν για τα παιδικά τους χρόνια. Συγκεκριμένα, για το πως η καθημερινότητα τους βασιζόταν πάνω στο τρίπτυχο Σωκράτης-Αγία Τριάδα-Ελληνική Κοινότητα. Η Αγία Τριάδα, η οποία συστέγαζε το σχολείο και την Κοινότητα ήταν για αυτούς το κέντρο του ελληνισμού του Μόντρεαλ. Όμως, και οι δυο περιγράψανε τη μεγάλη τους θλίψη που κάηκε η Αγία Τριάδα και που η Κοινότητα δεν την ξαναέχτισε. Από τις δηλώσεις τους, φαίνεται πως όταν κάηκε η εκκλησία, έσβησε μαζί της και ένα σημαντικό κομμάτι της σχέσης τους με την Ελληνική Κοινότητα. Συνεπώς, δεν μπορούν να ταυτιστούν πλέον στον ίδιο βαθμό με την εξελιγμένη μορφή της ΕΚΜ η οποία δεν παίζει τον ίδιο ρόλο στις ζωές των σημερινών Ελλήνων, έχει διαφορετικό επίπεδο οργάνωσης και βρίσκεται σε ένα τελείως διαφορετικό μέρος.

2) Την ίδια στιγμή, το γεγονός αυτό δείχνει πως η ΕΚΜ έχει εξελιχθεί με το πέρασ του χρόνου, έχει ακολουθήσει τις νέες απαιτήσεις και ανάγκες της ελληνικής παροικίας, όπως και τις αλλαγές της καναδικής και κερμεκιώτικης κοινωνίας. Και αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο που δείχνει την πρόοδό της και τις προσπάθειές της να προσελκύσει τις νέες γενιές Ελληνο-Καναδών και να προσαρμοστεί στις ανάγκες και απαιτήσεις τους.

Το γεγονός ότι τα υποκείμενα αναφέρθηκαν εκτεταμένα σε ανησυχίες τους σχετικά με την επιβίωση του ελληνικού στοιχείου στους ίδιους και τη μετάδοσή του στις επόμενες γενιές δείχνει ότι έχουν επίγνωση της κατάστασης τους ως ομογενείς και συνείδηση της παρουσίας πολλαπλών κινδύνων αλλοίωσης και εξαφάνισης της ελληνικής ταυτότητας σε αυτούς και στις νεότερες γενιές ελληνοπαίδων. Ωστόσο, το ότι δηλώνουν την αγωνία τους και θεωρούν ότι φέρουν προσωπική ευθύνη, αυτό εκπέμπει ένα μήνυμα αισιοδοξίας καθώς τα υποκείμενα, που είναι όλα ελληνόπουλα δεύτερης γενιάς, ενώ γνωρίζουν τις δυσκολίες, είναι διατεθειμένα να συμβάλλουν στην ζωντανή παρουσία του ελληνικού στοιχείου στο Μόντρεαλ όσο το δυνατόν περισσότερο.

Ακόμα, το γεγονός ότι τρία υποκείμενα σχολίασαν ότι το επίπεδο των ελληνικών τους είναι τέτοιο ώστε να προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο των ελληνικών της Ελλάδας, χρήζει βαθύτερης ανάλυσης. Καταρχήν, το γεγονός ότι το 25% του δείγματος ισχυρίζεται κάτι τέτοιο δείχνει πόσο σημαντικό είναι για αυτούς το επίπεδο των ελληνικών τους και η αναγνώριση αυτού του γεγονότος από τους άλλους. Για ένα άτομο που είναι γεννημένο και μεγαλωμένο στη διασπορά, ένα σχόλιο που για άλλους θα φαινόταν ασήμαντο, για το ίδιο αποτελεί ένα είδος επιβεβαίωσης της ελληνικότητάς του. Το ότι τα υποκείμενα του αποδίδουν τόση σημασία έχει να κάνει με το γεγονός ότι προέρχεται από αυτόν που αποκαλούν «Greek-



Greek». Έναν «*δύο φορές Έλληνα*», δηλαδή έναν Έλληνα που ζει και στην Ελλάδα. Το ότι ένας Έλληνας της Ελλάδας παραδέχεται ότι ένας Έλληνας του εξωτερικού δεν διαφέρει από αυτόν, αποτελεί για το άτομο της διασποράς μια ενίσχυση της ελληνικότητας και αναπέρωση της προσωπικής του περηφάνιας. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με τα λόγια του Taylor σχετικά με τη σημασία της αποδοχής και της αναγνώρισης από τους σημαντικούς «άλλους» (1994, σελ.49.). Στην περίπτωση των τριών υποκειμένων, οι Έλληνες της Ελλάδας είναι οι «σημαντικοί άλλοι» και αποτελούν μέτρο της ελληνικότητάς τους.

### **2.1 Ρόλος γονιών στην ακαδημαϊκή εξέλιξη**

Τα ευρήματα της παρούσας κατηγορίας δείχνουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους. Τα χαρακτηριστικά, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές που τους αποδίδονται συσχετίζονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία αναφέρεται σε παράγοντες όπως: ενθαρρυντικό οικογενειακό περιβάλλον, θετική και συνεργατική στάση των γονέων απέναντι στη σπουδαιότητα της μόρφωσης των παιδιών τους για την μελλοντική τους εξέλιξη, υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες από τα παιδιά τους, ενεργός συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις, τόπος κατοικίας και εξοικείωση με τις γλώσσες της ντόπιας κοινωνίας (Eccles, 1983, σελ.85; Orozco-Suarez, 2001, σελ.125; Eccles και Davis-Kean, 2005, σελ.192).

Επίσης, η επίγνωση των υποκειμένων για τις θυσίες των γονιών τους (και της ευρύτερης παροικίας), η ευγνωμοσύνη που νιώθουν γι' αυτές και η ανάγκη να ανταποδώσουν με κάποιο τρόπο τους κόπους των γονιών τους συμφωνούν με την έρευνα της Suarez-Orozco (2001, σελ.113) σχετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία ως μέσω ανταπόδοσης και αξιοποίησης των θυσιών αυτών.

Παραπέρα, σύμφωνα με την επικρατούσα θεωρία, οι γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο είναι λιγότερο ικανοί να βοηθήσουν και να καθοδηγήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο (Eccles και Davis-Kean, 2005, σελ.192). Σε αντίθεση με τους ισχυρισμούς αυτούς, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι παρόλο που οι περισσότεροι γονείς είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, έδειξαν ενδιαφέρον και έκαναν το καλύτερο που μπορούσαν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις σχολικές τους εργασίες στο δημοτικό, και συνέχισαν να επιβλέπουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών τους. Ιδιαίτερα στο δημοτικό, οι γονείς των υποκειμένων συμπλήρωναν με τον καλύτερο τρόπο που ήξεραν τον ρόλο του σχολείου.

Επιπρόσθετα, η συνάφεια μεταξύ του ρόλου των γονιών, ως φορέων κοινωνικοποίησης και μετάδοσης της γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, με αυτόν του δημοτικού σχολείου, φαίνεται να συνέβαλε στη δημιουργία μιας ξεκάθαρης εικόνας στα παιδιά για το ποιοι είναι

και το τι οφείλουν να κάνουν. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, μια τέτοια «σύμπνοια» οικογένειας και σχολείου διευκολύνει την προσαρμογή και απόδοση του παιδιού εντός του σχολικού περιβάλλοντος και συμβάλει στη διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών από την πλευρά του (de Queiroz, 2000, σελ.150; Kovacs, 1978, σελ.232; Baker, 2001, σελ.453).

Τέλος, μπορούμε να προσθέσουμε ότι, ως παροικιακό σχολείο, ο Σωκράτης ήταν σε θέση, αφενός να προσφέρει την απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση στους γονείς αναφορικά με τον τρόπο που θα βοηθούσαν τα παιδιά τους και αφετέρου να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις. Καταλυτικής σημασίας για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονιών αποτελούσε η κοινή χρήση της ελληνικής γλώσσας. Τα παραπάνω συμφωνούν με έρευνες που δείχνουν ότι η γονική συμμετοχή στο σχολείο είναι ένας κρίσιμος παράγοντας στην ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (Eccles και Harold, 1993, σελ.569).

## **2.2 Ρόλος δασκάλων και ακαδημαϊκό περιεχόμενο**

Παρ'όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισε ο Σωκράτης κατά καιρούς ως παροικιακό σχολείο, οι δηλώσεις των υποκειμένων δείχνουν πως το προσωπικό του πίστευε στο έργο του και στις δυνατότητές του να προσφέρει ευκαιρίες για μια καλύτερη ζωή στους μαθητές του. Μέσα από την καλλιέργεια της πειθαρχίας και του σεβασμού, φαίνεται πως οι δάσκαλοι είχαν υψηλές προσδοκίες σχετικά με τη σχολική συμπεριφορά των μαθητών τους και γι'αυτό έθεταν τον πήχη ψηλά.

Επίσης, βάση του δείγματος, το σχολείο Σωκράτης φαίνεται να εκπληρώνει τον βασικότερο σκοπό του ως εθνοτικό σχολείο, να συνδέει δηλαδή τις νέες γενιές ελληνόπουλων του Καναδά με τις πολιτισμικές τους ρίζες και την πολιτισμική τους κληρονομιά (Breton, Reitz και Valenti, 1980, σελ.360). Σημαντικότατο ρόλο στο έργο αυτό φαίνεται να παίζουν οι δάσκαλοι των ελληνικών, οι οποίοι μέσω της παράδοσης των διαφόρων μαθημάτων (π.χ. την ιστορία, τα θρησκευτικά, τη γλώσσα, κ.λπ.) και μέσα από την προώθηση των μαθητών τους να εμπλακούν στις διάφορες εθνικές, ιστορικές και θρησκευτικές εκδηλώσεις του σχολείου γίνονται οι ίδιοι πρότυπα ελληνικότητας και φορείς μετάδοσης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Ο ρόλος αυτός των δασκάλων συμφωνεί με την έρευνα των Byram και Leman (1990, σελ.128) η οποία αναφέρεται στο πόσο σημαντικό είναι να διδάσκονται τα παιδιά των μεταναστών από άτομα του ίδιου πολιτισμικού υπόβαθρου.

Το γεγονός ότι τα υποκείμενα μάθαιναν για τα διάφορα ιστορικά, πολιτιστικά και θρησκευτικά στοιχεία της Ελλάδας, και ότι μέσα από τη διδασκαλία αυτή μετέβαιναν συνεχώς από το παρελθόν στο παρόν και από την πραγματικότητα στον μύθο, κάνοντας τις απαραίτητες συσχετίσεις μεταξύ τους, τους επέτρεψε να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της

Ελλάδας και του ελληνικού πολιτισμού. Τους επέτρεψε επίσης να τοποθετηθούν απέναντι σε αυτή, δηλαδή, πού βρίσκονται σε σχέση με αυτή και τι σημαίνει η ελληνικότητα για τους ίδιους.

Ακολούθως, ναι μεν τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στο σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισαν οι γονείς τους στη μετάδοση των στοιχείων της ελληνικής τους κληρονομιάς, ωστόσο νιώθουν ότι μέσω του Σωκράτη είχαν περισσότερες και *πιο συστηματικές* ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με αυτά. Θα μπορούσε να υποτεθεί ότι αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο νιώθουν ότι διακρίνονται από τα άλλα ελληνόπουλα που δεν φοίτησαν εκεί<sup>84</sup> και ότι «κάτι» ξεχωριστό ενώνει όλους τους μαθητές του Σωκράτη. Τα παραπάνω θα μπορούσαν να συμφωνήσουν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μπόμπα (1992, σελ.58-59) σχετικά με την εντονότερη «ελληνικότητα» των μαθητών του Σωκράτη σε σύγκριση με άλλους μαθητές της συμπληρωματικής ελληνικής εκπαίδευσης. Επίσης, η δήλωση των υποκειμένων ότι κάτι ξεχωριστό ενώνει όλους τους μαθητές του Σωκράτη, φαίνεται να αναφέρεται σε αυτό που ο Bombas αποκάλεσε το «ήθος του Σωκράτη» (1988, σελ.ι).

Όσο για τις προσπάθειες προώθησης του καναδικού / κεμπεκιώτικου πολιτισμού, φαίνεται ότι μετά το 1970 το σχολείο κάνει συντονισμένες πλέον προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή<sup>85</sup>. Ένας σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης του γαλλόφωνου προγράμματος είναι η απασχόληση από το σχολείο, διδακτικού προσωπικού κοινωνικοποιημένου μέσα στη κεμπεκιώτικη κοινωνία και καταρτισμένου για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Ωστόσο, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι το 33.3% των υποκειμένων ανέφερε ότι οι δάσκαλοι είχαν μια «επαγγελματική» στάση απέναντι στον ρόλο τους ως φορείς μετάδοσης του κεμπεκιώτικου / καναδικού πολιτισμού και ότι θα προτιμούσαν να τον είχαν προβάλλει περισσότερο. Το γεγονός αυτό προκαλεί κάποιους προβληματισμούς σχετικά με τους λόγους που προκάλεσαν αυτή την παρατήρηση. Ίσως θα έπρεπε σε μια μελλοντική μελέτη να εξεταστεί η αντίληψη των δασκάλων-μελών της «κυρίαρχης» ομάδας που εργάζονται σε εθνοτικά σχολεία σχετικά με το ρόλο τους ως φορέων μετάδοσης της ντόπιας κουλτούρας. Ίσως οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι στους οποίους αναφέρθηκαν τα υποκείμενα να έπρεπε να

---

<sup>84</sup> Που είτε φοίτησαν σε σαββατιανό ή απογευματινό ελληνικό σχολείο, είτε δεν φοίτησαν καθόλου σε ελληνικό σχολείο.

<sup>85</sup> Σχετικά με το θέμα, σε συζητήσεις με άλλους απόφοιτους του σχολείου (που δεν είναι στο δείγμα), υπήρχαν κατά καιρούς σχολικοί κανονισμοί οι οποίοι υποχρέωναν τους μαθητές να επικοινωνούν στα γαλλικά εκτός τις ώρες των τρίγλωσσων μαθημάτων (π.χ. στους διαδρόμους και στο διάλειμμα). Επιπλέον, οι δασκάλες των γαλλικών λάμβαναν μέρος στην προσπάθεια αυτή, η κάθε μια με τον τρόπο της. Κάποιες εφάρμοζαν διάφορα συστήματα προώθησης της γαλλικής γλώσσας μέσα στη τάξη τους. Είχαν, για παράδειγμα, ένα σύστημα όπου ο κάθε μαθητής ξεκινούσε κάθε εβδομάδα με δέκα κέρματα, από τα οποία ήταν υποχρεωμένος να παραδίδει ένα κάθε φορά που μίλαγε άλλη γλώσσα από τα γαλλικά, στον μαθητή που τον άκουγε. Στο τέλος της εβδομάδας, τα παιδιά που είχαν όλα τους τα κέρματα έπαιρναν ένα δωράκι από αυτή. Άλλες ζητούσαν από τους μαθητές να παρακολουθούν κάποιο γαλλόφωνο τηλεοπτικό πρόγραμμα το απόγευμα στο σπίτι και το συζητούσαν ή έκαναν κάποια δραστηριότητα πάνω σε αυτό την επόμενη μέρα.

αγκαλιάσουν τους μαθητές τους περισσότερο ως μελλοντικούς καναδούς πολίτες και λιγότερο ως «παιδιά των μεταναστών» και να προσεγγίσουν το θέμα της μετάδοσης του κεμπεκιώτικου / καναδικού πολιτισμού σε αυτά, με περισσότερο ενθουσιασμό και συστηματικότητα.

Σχετικά με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, από τις αναφορές των παλαιότερων και νεότερων υποκειμένων είναι εμφανές το πόσο έχει αναβαθμιστεί το πρόγραμμα του σχολείου. Εντυπωσιακά είναι επίσης τα αποτελέσματα της μετατροπής του σχολικού προγράμματος σχετικά με τη γαλλική γλώσσα, δηλαδή το μεγάλο ποσοστό βελτίωσης στη γνώση και στη χρήση της γλώσσας από τους απόφοιτους του σχολείου καθώς και της αύξησης του αριθμού των υποκειμένων που προτιμά να φοιτήσει σε γαλλικά κολέγια και πανεπιστήμια σε σχέση με τα άτομα που φοίτησαν πριν το 1970.

Οι κοινωνικές και οικονομικές συσχετίσεις στο γαλλόφωνο Κεμπέκ, δηλαδή η οικονομική ισχύ των αγγλόφωνων και η επιφυλακτικότητα των γαλλόφωνων προς τις μειονότητες επί μακρόν, οδήγησε τους περισσότερους μετανάστες προς την αγγλική γλώσσα και κουλτούρα. Παρόλη την αλλαγή πολιτικής από το γαλλόφωνο Κεμπέκ ιδιαίτερα μετά το 1950, παραμένει η προτίμηση προς την αγγλική γλώσσα.

Το σχολείο Σωκράτης αν και προωθεί την γαλλική γλώσσα και τον γαλλικό πολιτισμό, δεν μπορεί από μόνο του να φέρει εις πέρας αυτό το έργο, αλλά χρειάζεται, εκτός από την υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών, να στηριχθεί και να ενισχυθεί ανοιχτά από την ευρύτερη κεμπεκιώτικη κοινωνία στην επίτευξη της αποστολής του. Μόνο μέσα από μια συλλογική και συντονισμένη προσπάθεια μεταξύ σχολείου, οικογένειας και ευρύτερης κοινωνίας μπορούν να επιτευχθούν ακόμα πιο θετικά αποτελέσματα σχετικά με την εμπέδωση της γαλλόφωνης κουλτούρας του Κεμπέκ από τους μαθητές του Σωκράτη. Ήδη τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δίδουν μια αισιόδοξη εικόνα.

Αν κρίνουμε από την ποσότητα και τις λεπτομέρειες που θυμόντουσαν τα υποκείμενα από τα χρόνια τους στον Σωκράτη, φαίνεται πως η σχολική αυτή εμπειρία τους έχει σημαδέψει με τέτοιο τρόπο που δεν τους αφήνει να ξεχάσουν αυτό το σχολείο και το πόσο σημαντικό ήταν στη ζωή τους. Επίσης, μέσα από αυτό γίνεται εμφανής η μακροπρόθεσμη επίδραση που άσκησε και συνεχίζει να ασκεί πάνω στα υποκείμενα μετά την αποφοίτησή τους και σχετικά με την εξέλιξή τους γενικότερα. Το πόρισμα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με την αρχή που διατύπωσε ο Bombas (1988, σελ.1) στην μελέτη-διδακτορική διατριβή του σχετικά με τον γενικότερο μακροπρόθεσμο αντίκτυπο του σχολείου στις ζωές των μαθητών του.

Τέλος, οι έρευνες δείχνουν να συμφωνούν στο γεγονός ότι τα παιδιά των μεταναστών τα οποία κοινωνικοποιούνται (με την ευρύτερη έννοια του όρου) κατά ένα μεγάλο μέρος στην κοινωνία υποδοχής απομακρύνονται σταδιακά από την γλώσσα και τον πολιτισμό των γονιών

τους (Breton, Reitz και Valenti, 1980, σελ.360). Στην παρούσα μελέτη, διαπιστώνεται ότι η φοίτηση σε ένα σχολείο όπως ο Σωκράτης «φρενάρι» κατά κάποιο τρόπο αυτό το φαινόμενο χωρίς να γίνεται όμως εμπόδιο στη μετέπειτα δυνατότητα των παιδιών να ενσωματωθούν επιτυχώς στη ντόπια κοινωνία. Αντιθέτως, η αρμονική συνύπαρξη και συμβίωση των δυο πολιτισμών των παιδιών εντός του σχολείου φαίνεται να τα προδιαθέτει για μια ομαλή ένταξη στην κοινωνία.

### **2.3 Δεξιότητες (κοινωνικές - ακαδημαϊκές) αποκτηθείσες στο σχολείο**

#### Κοινωνικές Δεξιότητες:

Γνωρίζοντας ότι οι σχολικές μεταβάσεις επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο Σωκράτης και από εκεί, στο επόμενο σχολικό περιβάλλον. Καταρχήν, η μελέτη αποκαλύπτει την ύπαρξη μιας σημαντικής σχέσης μεταξύ της «ελληνικότητας» του σχολικού περιβάλλοντος και της ανάπτυξης θετικών στάσεων αναφορικά με τη φοίτηση σε αυτό. Το γεγονός ότι τα υποκείμενα πήγαν από ένα ελληνικό περιβάλλον, όπως αυτό του σπιτιού, σε ένα άλλο, του σχολείου, όπου όμως υπήρχαν «οικεία πρόσωπα», δηλαδή άτομα ελληνικής καταγωγής, φαίνεται να συνέβαλε στο να γίνει πιο ομαλή η σχολική ένταξη και να μειώσει το άγχος των νεοφερμένων μαθητών καθώς υπήρχε μια αίσθηση συνέχειας. Φαίνεται επίσης ότι βοήθησε τα υποκείμενα να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους και στο σχολείο γενικότερα. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με το ίδιο θέμα (Bukakto και Daehler, 1998, σελ.541). Κατ'επέκταση, φαίνεται πως η θετική σχολική αρχή των υποκειμένων μάλλον συνέβαλε στην εξίσου θετική μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξή τους, καθώς τα περισσότερα ανέφεραν ότι οι σπουδές τους, σε γενικές γραμμές, ακολούθησαν μια ομαλή πορεία.

Επιπλέον, οι φόβοι και οι δυσκολίες που αντιμετώπισε η πλειοψηφία των υποκειμένων κατά την μετάβασή της από τον Σωκράτη στο επόμενο σχολικό περιβάλλον είναι φυσιολογικές και συμβαδίζουν με αυτές που έχουν καταγραφεί από προηγούμενες έρευνες (Eccles et al., 1993, σελ.96). Σύμφωνα με ορισμένα υποκείμενα, το γεγονός ότι είχαν ήδη επαφές έξω από την εθνοτική ομάδα βοήθησε στην εξομάλυνση της διαδικασίας αυτής καθώς είχαν ήδη εξοικειωθεί στη συναναστροφή με άλλα άτομα μη-ελληνικής καταγωγής (Suarez-Orozco, 2001, σελ.89). Άρα, απ'ότι φαίνεται, η επαφή με μη-ελληνικά εξωσχολικά περιβάλλοντα και ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο ελληνικό σχολείο συμβάλλει στην βέλτιστη προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση σε ένα μη-ελληνικό σχολικό περιβάλλον.

Από την πλευρά του, φαίνεται πως το σχολείο Σωκράτης συμβάλει στην ομαλή ενσωμάτωση των αποφοίτων του στην ευρύτερη κοινωνία. Με βάση αυτά που ανέφεραν τα μέλη του δείγματος φαίνεται πως ο Σωκράτης, ως «ελληνικό σχολείο», δεν περιχαράκωνει τους μαθητές του μέσα σε ένα ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο αλλά τους προετοιμάζει επαρκώς να πάρουν τη θέση τους στη ντόπια κοινωνία. Είναι εμφανές ότι δεν αγνοεί την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα που περιβάλλει αυτό και τους μαθητές του. Αντιθέτως, μέσω πολλαπλών και διαφόρων συντονισμένων προσπαθειών προάγει τη γλώσσα και τις πολιτιστικές παραδόσεις της καναδικής και κεμπεκιώτικης κοινωνίας και ωθεί τους μαθητές του να έρθουν σε επαφή, να συμμετάσχουν και να εξοικειωθούν με αυτές, όπως εξάλλου αναφέρεται και στους επίσημους στόχους του (École Primaire Socrates-a). Έτσι, μέσω αυτού, τα παιδιά γίνονται δέκτες και συμμετοχοί της καναδικής / κεμπεκιώτικης κουλτούρας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Μπόμπα σχετικά με το σχολείο Σωκράτης στο ίδιο θέμα (2002, σελ.136-137).

Σημαντικός παράγοντας βέβαια είναι το γεγονός ότι το σχολείο απασχολεί διδακτικό προσωπικό που αντιπροσωπεύει την καναδική και την ελληνική κουλτούρα και είναι σε θέση να μεταδώσει και τις δύο στους μαθητές. Έτσι, οι μαθητές εφοδιάζονται με αυτό που η Suarez-Orozco (2001, σελ.117) περιγράφει ως την ένωση των δύο πολιτιστικών συστημάτων σε ένα ενιαίο, το οποίο περιέχει τα «εφόδια» που βοηθάει τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις τους με το ελληνο-καναδικό κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Εφοδιάζει δηλαδή τους μαθητές με μια ταυτότητα, η οποία τους δίνει μια υπόσταση και μια θέση μέσα στην ευρύτερη κοινωνία ως Ελληνοκαναδών. Αυτό μάλλον αποτελεί μια άλλη πτυχή αυτού που αποκάλεσε το υποκείμενο Υ «προσωπική κουλτούρα».

Συνεπώς, το σχολείο Σωκράτης φαίνεται να συνέβαλε θετικά στο γεγονός ότι τα υποκείμενα ένιωθαν άνετα να παραβρίσκονται σε γαλλόφωνα και πολυεθνικά περιβάλλοντα στα πλαίσια των μετέπειτα σπουδών τους και πως δεν ένιωσαν απόρριψη από τους συμφοιτητές τους, αλλά αντιθέτως διαμόρφωσαν φιλίες πέρα από τα ελληνικά «σύνορα» και μπόρεσαν να μοιραστούν κομμάτια της δικής τους πολιτισμικής κληρονομιάς με αυτούς. Όπως διαπιστώνεται, η συμπεριφορά αυτή των υποκειμένων ακολουθεί τα χαρακτηριστικά του ατόμου που, ως μέλος μιας μειονότητας έχει δομήσει μια «δι(α)πολιτισμική ταυτότητα» (Suarez-Orozco, 2001, σελ.112-113).

Αν και το ελληνικό σχολείο συνδέεται άμεσα με την καναδική και κεμπεκιώτικη κοινωνία και τα πολιτισμικά στοιχεία της, δεν παύει ωστόσο να δέχεται παιδιά ελληνικής καταγωγής μόνο. Από τις αναφορές των υποκειμένων, η ενασχόλησή τους με εξωσχολικές δραστηριότητες που βρίσκονταν έξω από τα πλαίσια του ελληνικού σχολείου και της

ελληνικής παροικίας φαίνεται πως αργότερα, δεν τα βοήθησε μόνο να μεταβούν στο επόμενο ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά τα βοήθησε επίσης στο να ενταχθούν επιτυχώς στην канаδική κοινωνία και να μην παραμείνουν γκετοποιημένα εντός των τοίχων της ελληνικής παροικίας. Φαίνεται να τα βοήθησε στο να διαμορφώσουν σχέσεις και επαφές πέρα από τα εθνικά τους σύνορα. Έτσι λοιπόν επιβεβαιώνεται η έρευνα της Suarez-Orozco (2001, σελ.117) ότι ένας συνδυασμός εθνοτικού σχολείου με εξωτερικά ερεθίσματα που προωθούνται όταν οι γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε μικτά περιβάλλοντα επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν επιπλέον διπολιτισμικές / πολυγλωσσικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να είναι λειτουργικοί σε περισσότερους από έναν πολιτιστικό κώδικα.

Αυτό βέβαια για τους σημερινούς γονείς που ανήκουν στη δεύτερη γενιά δεν είναι δύσκολο, καθότι οι ίδιοι είναι ήδη περισσότερο ενταγμένοι στη ντόπια κοινωνία σε σχέση με τις πρώτες γενιές των μεταναστών. Επίσης το σχολείο Σωκράτης, αν και αποκαλείται τυπικά «ελληνικό», με τα σημερινά δεδομένα η ελληνικότητά του έχει έναν διαφορετικό χαρακτήρα σε σχέση με το παρελθόν. Η σημαντική αύξηση των μικτών γάμων αναπόφευκτα έχει πλέον μετατρέψει το κοινοτικό σχολείο σε έναν τύπο «πολυεθνοτικού» σχολείου.

### Ακαδημαϊκές Δεξιότητες

Απαιτώντας τακτική, συνεπή και οργανωμένη δουλειά από τους μαθητές, οι δάσκαλοι του Σωκράτη, έχοντας υψηλές απαιτήσεις, επιδίωξαν να αναπτύξουν τα παιδιά μια τέτοια στάση απέναντι στη σχολική εργασία ώστε να επιτύχουν στον μέγιστο βαθμό σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους.

Έτσι, συνεχίζοντας τις σπουδές τους, τα υποκείμενα ήταν εφοδιασμένα με τους «κανόνες του Σωκράτη», ένα σύνολο δηλαδή μαθησιακών νοοτροπιών και κανόνων συμπεριφοράς που προωθούσαν θετικές αντιλήψεις για την αξία της μάθησης γενικότερα. Χρησιμοποιώντας τις μαθησιακές αυτές δεξιότητες και τις εργασιακές συνήθειες ως βάση για τις γυμνασιακές τους σπουδές, μπόρεσαν με σχετική άνεση να προσαρμοστούν στις υψηλότερες απαιτήσεις του γυμνασίου. Επίσης, ο φόρτος εργασίας που όλο και αυξανόταν με το πέρασμα από το ένα εκπαιδευτικό επίπεδο στο άλλο δεν αποτέλεσε εμπόδιο για τα υποκείμενα, που ούτως ή άλλως είχαν μάθει να δουλεύουν από την αρχή των σπουδών τους σε ένα περιβάλλον υψηλών απαιτήσεων. Αυτό είχε ως συνέπεια να οδηγηθούν σε υψηλές επιδόσεις οι οποίες έκαναν την εισαγωγή τους στα διάφορα κολέγια και πανεπιστήμια της χώρας εύκολη. Άρα, γίνεται εμφανές ότι στον Σωκράτη τα παιδιά είχαν κοινωνικοποιηθεί με βάση ένα υψηλό εργασιακό ήθος, μέσα σε ένα σχολείο με πολύ καλή οργάνωση και ανάλογες απαιτήσεις. Έτσι, από τα πρώτα μαθητικά τους χρόνια έμαθαν να εργάζονται συστηματικά,

αποδοτικά, με επίγνωση των απαιτήσεων του κάθε δασκάλου καθώς και του τρόπου ανταπόκρισής τους σε αυτές. Με άλλα λόγια, στον Σωκράτη φαίνεται να απέκτησαν ένα «εργασιακό ήθος» που τους χρησίμευσε στα επόμενα στάδια της ζωής τους και που συνέβαλε στην αποτελεσματική ακαδημαϊκή και κοινωνικο-επαγγελματική τους εξέλιξη. Το πόρισμα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα της μελέτης-διδακτορικής διατριβής του Bombas σχετικά με το θέμα αυτό (1988, σελ.ι).

Σε γενικές γραμμές, τα χαρακτηριστικά τα οποία εμφανίζονται στο σχολείο Σωκράτης, όπως οι υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες, το υψηλό ηθικό του σχολικού προσωπικού, η εστίαση στην ακαδημαϊκή επίδοση, το ισχυρό εργασιακό ήθος, η εκτίμηση και ο σεβασμός της πολιτιστικής κληρονομιάς και γλώσσας των μαθητών, η πίστη και ενθάρρυνση των μαθητών ότι μπορούν και είναι ικανά να πετύχουν, αποτελούν χαρακτηριστικά σχολείων, όπως εμφανίζει και η υπάρχουσα βιβλιογραφία, που υποστηρίζουν και εξυπηρετούν τις σχολικές και αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών των μεταναστών και προωθούν τη σχολική επιτυχία (Suarez-Orozco, 2001, σελ.132; Baker, 2001, σελ.340-341).

Ωστόσο, το γεγονός ότι μόνο το 50% των υποκειμένων ανέφερε ότι ήταν από τους καλύτερους μαθητές της τάξης του έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι φαίνεται πως το σχολείο Σωκράτης συμβάλλει σημαντικά στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική σταδιοδρομία σε μεγάλο ποσοστό του συνόλου των μαθητών του. Επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το σχολείο όντως προσφέρει εργαλεία (τρεις γλώσσες, μια ισχυρή ακαδημαϊκή βάση, οργάνωση και εργασιακές συνήθειες) τα οποία είναι σημαντικά για τη μετέπειτα εξέλιξη των αποφοίτων του. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτει ότι η συμβολή του σχολείου δεν συνίσταται μόνο στο γεγονός ότι εφοδιάζει τους μαθητές του με κάποιες επιπλέον γνώσεις, αλλά ενδυναμώνει την ταυτότητά τους και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους καθιστώντας τους ικανούς να χρησιμοποιήσουν αυτά που έμαθαν ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους.

#### *Το Θέμα των Γλωσσών*

Από τα αποτελέσματα της μελέτης, φαίνεται πως τα παιδιά που αποφοιτούν μετά το 1970 βγαίνουν από τον Σωκράτη με επάρκεια και στις τρεις γλώσσες. Έχουν καλά ανεπτυγμένες τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες - ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή και στις τρεις γλώσσες. Τα γνωστικά πλεονεκτήματα της τριγλωσσίας τους (και της διγλωσσίας όσον αφορά τα υποκείμενα που αποφοίτησαν πριν το 1970), όπως υποστηρίζεται από τη θεωρία για τη διγλωσσία, είναι εμφανέστατα στην περιγραφή που κάνουν τα υποκείμενα για τα υπόλοιπα στάδια της ακαδημαϊκής τους ζωής (γυμνάσιο, κολέγιο, πανεπιστήμιο).



Καταρχήν, η τριγλωσσία τους παρείχε την επιλογή να σπουδάσουν σε αγγλικά και γαλλικά (και ελληνικά) εκπαιδευτικά ιδρύματα χωρίς δυσκολία. Επίσης δεν αντιμετώπισαν προβλήματα που αφορούσαν την μεταφορά γνώσεων από τη μια γλώσσα στην άλλη και επιπλέον η γνώση της ελληνικής τους εφοδίασε με την ευκολότερη κατανόηση της ορολογίας σε αρκετά μαθήματα. Τα πλεονεκτήματα της δι/τριγλωσσίας φαίνονται επίσης από την σχετική ευκολία που είχε στην εκμάθηση μιας τέταρτης ή και πέμπτης γλώσσας υψηλό ποσοστό των υποκειμένων (το 50%). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν μια σημαντική σχέση μεταξύ του πλούσιου γλωσσικού προγράμματος του Σωκράτη και της επιτυχίας στην εκμάθηση επιπλέον γλωσσών.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι τα δύο υποκείμενα (απόφοιτοι του σχολείου πριν το 1970) που έκαναν συνειδητά επιπρόσθετες προσπάθειες για να μάθουν τη γαλλική γλώσσα, ουσιαστικά έλαβαν μέτρα ώστε να καλύψουν το γλωσσικό κενό και να εξασφαλίσουν μια πιο ομαλή κοινωνική ένταξη, καθότι η εκμάθηση της γλώσσας της ντόπιας κοινωνίας είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε πως η ακαδημαϊκή εξέλιξη των υποκειμένων ήταν ιδιαίτερα θετική. Αυτό οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στη γερή γλωσσική και ακαδημαϊκή βάση που τους πρόσφερε ο Σωκράτης. Ωστόσο, δεν σημαίνει πως αργότερα τα υποκείμενα δεν συνάντησαν δυσκολίες. Στην πορεία προς την μόρφωση, όπως κάθε φοιτητής, έτσι και αυτά, αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες. Όμως, το σημαντικότερο ήταν πως η βάση που πήραν από το σχολείο μπόρεσε να τους στηρίξει σε όλη την πορεία τους. Εδώ εννοείται όχι μόνο η απλή ακαδημαϊκή βάση, διότι αυτή μπορεί να την λάβει κανείς λίγο έως πολύ σε οποιοδήποτε σχολείο, όπως εξάλλου δήλωσαν τα ίδια τα υποκείμενα. Η πειθαρχία, οι υψηλοί στόχοι του σχολείου, η γενικότερη σχολική ατμόσφαιρα, τα μαθησιακά εργαλεία και η γνώση του πώς να τα χρησιμοποιήσουν, καθώς και οι προσωπικές ικανότητες αποτελούν έναν ιδιαίτερα επιτυχημένο συνδυασμό εφοδίων που πρόσφερε το παρoικιακό σχολείο και που ήταν ικανά να στηρίζουν τα υποκείμενα σε όλη την ακαδημαϊκή τους πορεία.

### **3.1 Επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες ένταξης**

Σχετικά με τη σημερινή εικόνα που παρουσιάζουν τα υποκείμενα του δείγματος, φαίνεται πως είναι ευχαριστημένα με το επάγγελμα που ασκούν ή που άσκησαν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας και νιώθουν πως έχουν πετύχει τους στόχους που είχαν θέσει. Επίσης, είναι ικανοποιημένα με τις επαγγελματικές και διαπροσωπικές τους ικανότητες και για όσα έχουν πετύχει επαγγελματικά μέχρι σήμερα.

Η εθνοτικότητά τους δεν αποτελεί εμπόδιο στην καριέρα τους. Όλα ανεξαιρέτως τα υποκείμενα έχουν εργαστεί ή εργάζονται σε μη-ελληνικά περιβάλλοντα χωρίς να

αντιμετωπίσουν κανένα πρόβλημα αναφορικά με την καταγωγή τους. Αντίθετα είναι διατεθειμένα να μετακινηθούν εύκολα από το ένα κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα στο άλλο όταν αυτό θεωρηθεί αναγκαίο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 54.5% των υποκειμένων που τυχαίνει να εργάζεται σε ελληνικά, με κάποιο τρόπο, περιβάλλοντα, δήλωσε ότι η ενασχόλησή αυτή έχει να κάνει περισσότερο με επαγγελματικούς και οικονομικούς λόγους και άνετα θα μπορούσαν να μεταφερθούν σε μη-ελληνικά περιβάλλοντα.

Επίσης, το θέμα των υψηλών προσδοκιών φαίνεται να τους ακολουθεί και στον επαγγελματικό τομέα όπως φαίνεται από το μεσαίο έως υψηλό επίπεδο ετήσιων εισοδημάτων (από \$20.000 - \$80.000+) για το 66.7% του δείγματος. Ένδειξη αποτελεί επίσης το γεγονός ότι το 41.7% των υποκειμένων όλων των ηλικιών εξακολουθεί να θέτει υψηλούς επαγγελματικούς στόχους.

Συμπερασματικά μπορεί να λεχθεί πως, λόγω του γλωσσικού και μορφωτικού τους επιπέδου και της γενικότερης εμπειρίας και εξοικείωσής τους με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της ντόπιας κοινωνίας, τα υποκείμενα δείχνουν υψηλά επίπεδα προσαρμογής στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό σύστημα της καναδικής κοινωνίας. Επίσης, όπως φαίνεται και στην επόμενη κατηγορία, λόγω της σύνθετης τους ταυτότητας, δείχνουν ότι είναι ικανά να κινούνται και στα δυο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα με εξαιρετική ευελιξία. Τα παραπάνω συμφωνούν με τη Suarez-Orozco (2001, σελ.117), η οποία παρατηρεί, «τα άτομα που είναι άνετα σε πολλαπλά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια παρουσιάζουν αξιοσημείωτη επιτυχία σχετικά με τους στόχους τους και είναι ικανά να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα ωριμότητας και ευτυχίας.»

### **3.2 Επάγγελμα και σχέση με την ελληνική παροικία / ΕΚΜ / ελληνική ταυτότητα**

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα, η ελληνική ταυτότητα των υποκειμένων έχει παίξει ρόλο, σε διάφορα ποσοστά και με ποικίλους τρόπους στην επαγγελματική τους ζωή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένα υψηλό ποσοστό υποκειμένων του δείγματος συνδυάζει είτε άμεσα, είτε έμμεσα το επάγγελμά του με την ελληνική του ταυτότητα και την παροικία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το 45.5% των υποκειμένων εκτιμά ότι η επαγγελματική επιλογή του ήταν συνειδητή, αποσκοπούσε στη διατήρηση των δεσμών με την ελληνικότητά τους και φιλοδοξούσε στην προσφορά τέτοιων υπηρεσιών, οι οποίες θα βοηθούσαν τα μέλη της παροικίας και θα προέβαλαν θετικά τον ρόλο της στην κεμπεκιώτικη κοινωνία. Αυτό είναι αισιόδοξο σε μια εποχή που ο ελληνισμός του Μόντρεαλ έχει αρχίσει να απομακρύνεται από το ελληνικό στοιχείο καθώς μεγαλώνει η γενεαλογική απόσταση από την πρώτη γενιά των μεταναστών.

Το γεγονός ότι τα υποκείμενα που εργάζονται στο Σωκράτης εξακολουθούν να πιστεύουν στο έργο του και να το νιώθουν σαν σπίτι τους, το ότι επιλέγουν να παραμείνουν και να εργαστούν στην «ελληνική γειτονιά» ενώ θα μπορούσαν να δουλεύουν αλλού με υψηλότερο μισθό, το ότι ύστερα από πολυετή επαγγελματική εμπειρία και επιτυχημένη θητεία σε ξένα περιβάλλοντα επιλέγουν να επιστρέψουν και να προσφέρουν τις γνώσεις και δεξιότητες τους στην ΕΚΜ, όλα αυτά είναι μερικά παραδείγματα της ταύτισης των υποκειμένων με την ελληνική παροικία και της ανάγκης τους να προσφέρουν σε αυτή.

Ταυτόχρονα, τέτοια παραδείγματα αποτελούν ένδειξη ότι η δεύτερη γενιά των αποφοίτων του ελληνικού σχολείου έχει πάρει στα χέρια της την σκυτάλη από την πρώτη γενιά και σπεύδει με τον τρόπο της να την παραδώσει στην γενιά που ακολουθεί. Από τις δηλώσεις των συγκεκριμένων υποκειμένων, φαίνεται πως δεν εκτελούν απλώς ένα επάγγελμα, αλλά μάλλον ένα έργο, το οποίο βασίζεται και προκύπτει από την βαθύτερη ταύτισή τους με την εθνική τους κληρονομιά και τη συνείδηση της χωροχρονικής πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν οι ίδιοι και ο ελληνισμός του Μόντρεαλ.

Θα μπορούσε να υποτεθεί ότι η επαγγελματική τους ενασχόληση κρύβει μέσα της ένα βαθύτερο νόημα και μια αξία. Περιέχει έναν συμβολισμό που λειτουργεί ταυτόχρονα προς δυο κατευθύνσεις: από τη μια, νιώθουν πως εκπληρώνουν τον ρόλο τους ως Έλληνες και ως φορείς μετάδοσης του ελληνικού στοιχείου, ενώ από την άλλη, εκπληρώνουν κάτι πολύ πιο προσωπικό, διατηρούν τις σχέσεις τους με την καταγωγή τους, την εθνοτικότητά τους, και έτσι, εξακολουθούν να υπάρχουν ως «Έλληνες» (*«You're a part of it and you really feel like you're contributing something to these people who, κατά βάθος, these are the people who helped you out, to grow up. [...] I know as long as I'm here, I'm part of the Greek community. [...] I'll still keep it, I won't forget it, my accent won't change.»* Μ, σελ.53)

Επίσης, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, το μέγεθος και ο βαθμός οργάνωσης της ελληνικής παροικίας του Μόντρεαλ εξυπηρετεί σε ικανοποιητικό βαθμό τις επαγγελματικές ανάγκες αρκετών Ελληνοκαναδών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματικές απαιτήσεις. Παρομοίως, ο βαθμός οργάνωσης της ΕΚΜ είναι σε θέση να εξασφαλίσει επαγγελματική αποκατάσταση στις νέες γενιές Ελλήνων ομογενών, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα και τις μελλοντικές σχέσεις αυτών τόσο με την ίδια όσο και με το ελληνικό στοιχείο γενικότερα. Ήδη, όπως ανέφεραν κάποια υποκείμενα, η επαγγελματική τους ενασχόληση σε περιβάλλοντα όπου υπάρχουν άλλοι Έλληνες τους βοηθάει να διατηρούν την επαφή τους με την ελληνική γλώσσα. Τα παραπάνω συμφωνούν με τους Cornell και Hartmann σχετικά με το θέμα της διατήρησης των δραστηριοτήτων των μελών μιας εθνοτικής ομάδας εντός των συνόρων της (1998, σελ.200).

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μας, φαίνεται πως η δεύτερη γενιά Ελληνοκαναδών απόφοιτων του Σωκράτη ενώ εντάσσεται στη ντόπια κοινωνία, δεν απομακρύνεται από το ελληνικό στοιχείο και την ελληνική παροικία αλλά μάλλον εξακολουθεί να ενδιαφέρεται, να διατηρεί σχέσεις και να συμμετέχει ενεργά στην προαγωγή της εικόνας και της οργάνωσής της.

### **3.3 Μακροπρόθεσμη (lifelong) συνεισφορά του σχολείου Σωκράτης**

Τα υποκείμενα αναγνωρίζουν τη συνεισφορά του Σωκράτη όσον αφορά την περαιτέρω επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη. Συγκεκριμένα, αυτό που φαίνεται να ξεχωρίζει το συγκεκριμένο σχολείο από τα υπόλοιπα σχολεία είναι η συμβολή του στη δόμηση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας των μαθητών του, σε συνδυασμό με την παροχή μιας ισχυρής ακαδημαϊκής βάσης. Δηλαδή αυτό που τα υποκείμενα αποκάλεσαν «μια καλή αρχή», της οποίας οι επιδράσεις λειτουργούν αθροιστικά με την πάροδο του χρόνου.

Καταρχήν, η ισχυρή βάση στις δυο (απόφοιτοι πριν το 1970) και τρεις γλώσσες, επέτρεψε να κινηθούν επαγγελματικά με μεγαλύτερες αξιώσεις από πολλούς Κεμπεκιώτες συμπολίτες τους<sup>86</sup>. Ταυτόχρονα, είναι αξιοσημείωτο και μάλιστα αισιόδοξο ότι το 50% των υποκειμένων συνειδητά συνδυάζει την ελληνική πλευρά της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας με αυτό που κάνει καθημερινά σαν επάγγελμα για να εξασφαλίσει με αυτό τον τρόπο τη διατήρηση των δεσμών του με την ελληνική παροικία και το ελληνικό στοιχείο. Είναι πολύ πιθανόν όμως, το πόρισμα αυτό να προκύπτει τυχαία στο συγκεκριμένο δείγμα και να μην ίσχυε στον ίδιο βαθμό αν το δείγμα ήταν πολύ μεγαλύτερο ή αν οι προϋποθέσεις επιλογής του δείγματος συμπεριλάμβαναν μια μεγαλύτερη ποικιλία απόφοιτων του σχολείου.

Ωστόσο, είναι φανερό πως το σχολείο Σωκράτης έπαιξε σημαντικό ρόλο, επηρεάζοντας σημαντικά τους απόφοιτους του δείγματος με την προσφορά του. Η δύναμη και σιγουριά από τη γνώση και αποδοχή της διπλής τους ταυτότητας και οι αξίες που διδάχτηκαν στο σχολείο, η συλλογική ταυτότητα που δημιουργείται στα πλαίσιά του (το αίσθημα του «ανήκειν») μέσα από τις ισχυρές φιλίες και μέσα από τη δυνατή ταύτιση με τον ελληνικό πολιτισμό, φαίνεται πως συνοδεύουν και κατευθύνουν σε αρκετά μεγάλο ποσοστό σημαντικές αποφάσεις που παίρνουν τα υποκείμενα στη ζωή τους. Δεν είναι τυχαίο ότι 33.3% των αποφοίτων του δείγματος, έχοντας τόσες άλλες επιλογές, αποφάσισε να επιστρέψει στο συγκεκριμένο σχολείο για να εργαστεί, ούτε είναι τυχαίο το γεγονός ότι εξακολουθούν να το αισθάνονται ως «σπίτι» τους. Επίσης, ούτε το γεγονός ότι το 16.6% των υποκειμένων αφιερώνουν χρόνο πέρα από την

---

<sup>86</sup> Χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι πολλοί Γαλλο-Κεμπεκιώτες, στο όνομα της μη αλλοτρίωσης της εθνικής και γλωσσικής τους ταυτότητας ακολούθησαν για πολλά χρόνια μια στείρα μονόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική, με αποτέλεσμα να υστερούν σημαντικά από τους πολύγλωσσους μετανάστες και να μην μπορούν εν τέλει να τους συναγωνιστούν στην αγορά εργασίας.

κανονική τους δουλειά για να ασχοληθούν επαγγελματικά με την ελληνική παροικία θα μπορούσε να θεωρηθεί τυχαίο.

Τα υποκείμενα έχουν συνείδηση της μοναδικότητας αυτών που προσφέρει το σχολείο, και αυτό το εξέφρασαν σε πολλές περιπτώσεις πιο δυνατά με τη γλώσσα του σώματος παρά με λόγια. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν ήταν λίγες οι φορές που, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τα υποκείμενα, αναπολώντας «τα χρόνια του Σωκράτη», έδειξαν τη συγκίνησή τους.

- 1) «Είμαστε 26 [χρονών] τώρα και είμαστε ακόμα καλύτεροι φίλοι.. Είναι απίστευτο! Το λέω και ανατριχιάζω.» (Α, σελ.12)
- 2) «Come on, mastering three languages is priceless. ... It's... it's priceless. You can't get that. I mean...» [σταματάει και παίρνει βαθιά αναπνοή] (Υ, σελ.79)
- 3) [Αναφερόμενος στην εκπαίδευση του γιου του] «He didn't go to Greek school unfortunately.» [τα μάτια του είναι στραμμένα προς το έδαφος, η φωνή του μόλις που ακούγεται] (Ν, σελ.72)
- 4) «Το πρόβλημα είναι πως ό,τι.. ό,τι είχαμε τότε σαν Σωκράτης δεν υπάρχει τώρα. Δεν μπορείς να κάνεις σύγκριση. Δεν μπορ- Δεν-...»[σταματάει ξαφνικά και αναστενάζει] (Ο, σελ.123)

Στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η μεγάλη σημασία που δόθηκε από τα υποκείμενα στα πλεονεκτήματα που απέρρεαν μέσα από τη συνεργασία σχολείου και γονιών. Φαίνεται πως αν δεν υπήρχε η συνεργασία αυτή, η δύναμη της συνολικής επιρροής του σχολείου πάνω στα υποκείμενα θα ήταν ασθενέστερη.

Το γεγονός ότι τα υποκείμενα εξακολουθούν να διατηρούν τις φιλίες τους από τον Σωκράτη, να μοιράζονται αναμνήσεις και παλιές φωτογραφίες από τα χρόνια του Σωκράτη και ότι όλοι τους ήταν πρόθυμοι να μιλήσουν στην ερευνήτρια για το σχολείο και τις εμπειρίες τους εκεί, δείχνει ότι εξακολουθούν να «κουβαλούν μέσα τους τον Σωκράτη» με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο («Είμαι περήφανος που πήγα στο Σωκράτης. Και πάντα το σχολείο αυτό το έχω στην καρδιά μου και θα το υποστηρίζω όποτε μπορώ.» Ο, σελ.132).

Από τον ορισμό του Tajfel (1972a) της κοινωνικής ταυτότητας ως «επίγνωση ενός ατόμου ότι ανήκει σε μια ορισμένη κοινωνική ομάδα και ως συναισθηματική και αξιολογική σημασία που προκύπτει από αυτήν την ιδιότητα μέλους», προκύπτει ότι, εφόσον το σχολείο εξακολουθεί να «ζει μέσα τους» και να τους ενώνει, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σημερινής κοινωνικής ταυτότητας των υποκειμένων. Άρα, μπορεί, ως ένα βαθμό, να γίνει λόγος για μια «ταυτότητα του Σωκράτη» η οποία προσδιορίζει εν μέρει τους αποφοίτους του και η οποία θα μπορούσε σε μια μελλοντική έρευνα να εξεταστεί περαιτέρω.

Με βάση όλα τα παραπάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής:

Σήμερα, τα υποκείμενα συμμετέχουν στην ευρύτερη κερμεκικιώτικη / καναδική κοινωνία και ελληνική παροικία ως άτομα ελληνοκαναδικής καταγωγής δεύτερης γενιάς. Η ταυτότητα

του Εγώ τους, η οποία είναι μια σύνθεση των έως τώρα επιμέρους ταυτίσεων και βιωμάτων τους, είναι εμπλουτισμένη και με τις προηγούμενες εμπειρίες τους ως μαθητών του Σωκράτη.

Το τελικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας συνοψίζεται στο ότι η ξεχωριστή συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ακαδημαϊκής – επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων του παρόντος δείγματος, βασίζεται στον συνδυασμό της δόμησης της ελληνοκαναδικής ταυτότητάς τους σε ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από ταυτοτικές συγκρούσεις και της ισχυρής ακαδημαϊκής βάσης που πρόσφερε σε αυτούς.

Κύρια παιδαγωγική αποστολή του σχολείου αποτελεί η παροχή βοήθειας στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο προκειμένου να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές του και τις απαραίτητες δεξιότητες για να μπορέσει να λειτουργήσει ως ανεξάρτητο, υπεύθυνο και δημιουργικό μέλος της κοινωνίας. Από τα προαναφερθέντα αποτελέσματα και συμπεράσματα, φτάνουμε στο τελικό συμπέρασμα ότι το σχολείο Σωκράτης φαίνεται να εκπληρώνει την αποστολή του, τουλάχιστον όσον αφορά τα υποκείμενα του δείγματος μας.

Το μυστικό της επιτυχίας του φαίνεται να είναι ότι στα 82 χρόνια της ύπαρξής του ως «ελληνικό» παροικιακό σχολείο παρέμεινε εστιασμένο στις ανάγκες και απαιτήσεις του ελληνισμού του Μόντρεαλ αλλά και σε εκείνες της ευρύτερης καναδικής και κεμπεκιώτικης κοινωνίας, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες αλλαγές και αναβαθμίσεις κάθε φορά, για να πετύχει τον σύνθετο αυτό στόχο. Απ'ότι φαίνεται, αυτή είναι και η πιθανή εξήγηση του γεγονότος ότι οι απόφοιτοι του, ήταν σε θέση να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στη ντόπια κοινωνία χωρίς να χάσουν κάποιο κομμάτι της ελληνοκαναδικής τους ταυτότητας και να απολαμβάνουν σήμερα ένα ικανοποιητικό επίπεδο ζωής. Για τους παραπάνω λόγους, θα πρέπει να αναγνωριστεί η συνεισφορά του στην παροικία και στην καναδική κοινωνία.

## **2. Ιδέες για περαιτέρω έρευνα**

Από την έρευνα αυτή προκύπτουν πολλές ιδέες που στα χέρια του ερευνητή μπορούν να προχωρήσουν το συγκεκριμένο θέμα πιο πέρα. Η σημαντικότερη ερευνητική πρόταση που μπορεί να κατατεθεί είναι η διεύρυνση της παρούσας έρευνας έτσι ώστε να συμπεριληφθεί σ' αυτή ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των εν ζωή αποφοίτων του σχολείου Σωκράτη και να αποτιμηθεί η συνολική αποδοτικότητα και προσφορά του τόσο στη δόμηση της ταυτότητας και στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων του όσο και η κοινωνικοπολιτισμική προσφορά του στην ελληνική παροικία και στη κεμπεκιώτικη / καναδική κοινωνία.

Μια άλλη πρόταση είναι να γίνει συγκριτική έρευνα με ποσοτική πλέον μεθοδολογία μεταξύ του σχολείου Σωκράτης και ενός άλλου παρόμοιου ελληνικού σχολείου σε μια άλλη χώρα της ελληνικής διασποράς. Θα μπορούσε για παράδειγμα να μελετηθεί ο Σωκράτης σαν

ένα ιστορικό σχολείο της διασποράς και να συγκριθεί με ένα αντίστοιχο ελληνικό σχολείο της Γερμανίας ή άλλης χώρας. Ο λόγος για μια τέτοια επιλογή είναι η διαφορετική φιλοσοφία των ελληνικών σχολείων, των σχολείων δηλαδή της Γερμανίας, που προσανατολίζονται ελλαδοκεντρικά, προετοιμάζοντας τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό για την επανένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, και των σχολείων του Καναδά, που προσανατολίζονται μεν προς την Ελλάδα, αλλά κυρίως προς την χώρα παραμονής. Σκοπός μιας τέτοιας έρευνας θα είναι να αναδειχθεί κατά πόσο οι στόχοι των δύο αυτών προσανατολισμών επιτυγχάνονται.

Μια τρίτη δυνατότητα είναι να γίνει και πάλι συγκριτική μελέτη μεταξύ ενός ελληνικού ιστορικού σχολείου όπως είναι ο Σωκράτης και ενός αντίστοιχου σχολείου μιας άλλης εθνοτικής κοινότητας του Μόντρεαλ με παρόμοιους στόχους. Μια τέτοια κοινότητα και ένα τέτοιο σχολείο θα μπορούσαν να ήταν η Αρμενική κοινότητα με το αρμενικό δημοτικό σχολείο «Sourp Hagor» ή η Εβραϊκή κοινότητα με το εβραϊκό δημοτικό σχολείο «United Talmud Torah».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν.Σ., Βάμβουκας, Μ.Ι. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γαβριήλογλου-Φιλιππούλου, Α. (1995). Σημερινή εικόνα της ελληνικής εκπαίδευσης στον Καναδά. Στο: Κ.Π. Χάρης & Ν.Β. Πετρουλάκης (επιμ.), *Ο Ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του*. Πρακτικά ΣΤ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (σελ.270-275). Φλώρινα 29-31 Οκτωβρίου, 1993, Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (2004). Εθνική, εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα: Διασπορές, διαφορές και πατρίδες. Στο: Μ. Δαμανάκης κ.ά. (επίμ.), *Ιστορία της νεοελληνικής διασποράς: Έρευνα και διδασκαλία: Πρακτικά συνεδρίου* (σελ.50-74). Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου, 2003, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γκότοβος, Α. (2001). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). Νεοελληνικό κράτος και νεοελληνική διασπορά: Θεσμικές και εκπαιδευτικοπολιτικές διαστάσεις στη μεταξύ τους σχέση. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Ιστορία της νεοελληνικής διασποράς: Έρευνα και διδασκαλία: Πρακτικά συνεδρίου* (σελ.25-44). Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου, 2003, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2004β). *Από τη ζωή των Ελλήνων στον Καναδά: Τεύχος 1ο*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2004γ). *Από τη ζωή των Ελλήνων στον Καναδά: Τεύχος 2ο*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς. Στο: Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, Γ. Κατσιμαλή (επιμ.), *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (σελ.15-48). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2001β). Η διαμόρφωση της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων εξωτερικού, *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 7-19.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, *Επιστήμες Αγωγής, 1-3*, 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). Εθνοπολιτισμική ταυτότητα και εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά. Στο: Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχελακάκη (επιμ.), *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: Πρακτικά πανελλήνιου-πανομογενειακού συνεδρίου* (σελ.36-47). Ρέθυμνο, 26-28 Ιουνίου, 1998. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1999). *Παιδεία ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (1993). *Μετανάστευση και εκπαίδευση* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- de Queiroz, J-M. (2000). *Το σχολείο & οι κοινωνιολογίες του*. (Χριστοδούλου Ι. & Σταμέλος Γ., Μετάφρ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ: Σύντομο Ιστορικό της Κοινότητας Μόντρεαλ.
- Fend, H. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση: Μια εισαγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης*. (Κακαλέτρης Γ.Σ., Μετάφρ.), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*. Πάτρα: Εκδόσεις Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- Κοσκινάς, Κ. (2000). Ο τρίτος δρόμος της κοινωνικής ψυχολογίας: πέρα από τη Σκύλλα της κοινωνιολογίας και τη Χάρυβδη της ψυχολογίας. Στο: Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Η κοινωνική ψυχολογία στο κατώφλι του 21ου αιώνα* (σελ.123-140) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινίδης, Σ. (2004). *Η παρουσία των Ελλήνων στον Καναδά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κωνσταντινίδης, Σ., Τσίμπος, Π. (2004). Η εικόνα των Ελληνοκαναδών δεύτερης γενιάς: Εκπαίδευση, απασχόληση και εισοδήματα. Στο: *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς: Έρευνα και διδασκαλία, Πανεπιστήμιο Κρήτης* (σελ.113-133). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κωνσταντινίδης, Σ. (επιμ.) (2001). *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία* (Ν. Χρηστάκης, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Maisonneuve, J. (xx). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Μίμης, Δ. (1983). *Κοινωνική ψυχολογία: θεωρητική και εφαρμοσμένη*. Αθήνα: Δανιά.
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχελακάκη, Θ. (1999). Η παρουσία των Ελλήνων στο εξωτερικό. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Παιδεία ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σελ.73-95) Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μπόμπας, Λ.Χ.. (2002). Η 'τρίγλωσση εκδοχή' της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά. Στο: Σ. Κωνσταντινίδης (επιμ.) (2001), *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά*, (σελ.85-190), Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- Μπόμπας, Λ.Χ. (1992). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: Όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπόμπας, Λ. Χ. (1991). «Σωκράτης»: Ένα ελληνικό ημερήσιο σχολείο στην καρδιά του Μόντρεαλ. Αθήνα.
- Μπόμπας, Λ. Χ. (1989). *Ο Ελληνισμός του Καναδά: Μια βιβλιογραφική παρουσίαση*. Αθήνα: Λεωνίδας Χ. Μπόμπας (Greek-Canadian Documentation Series).
- Muhlbauer, K.R. (1985). *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα* (Δημοκίδης, Δ., Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αφων Κυριακίδη.
- Παπαϊωάννου, Σ., Alheit, P., Henning Salling, O. (1998). *Κοινωνικός μετασχηματισμός: εκπαίδευση και τοπική κοινωνία* (Χρυσανθόπουλος, Π., Μετάφρ.). Ρέθυμνο/Ανώγεια: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαναστασίου, Κ. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Πετράκη-Αναστασίου, Β. (2003). *Άνεμοι της Μεσαριάς*. Λευκωσία: ΘΕΟΠΡΕΣ ΛΤΔ.
- Σακαλάκη, Μ. (1996). *Ετερότητες: αναπαραστάσεις του κοινωνικού δεσμού*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σέλλα-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία: Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σωτηρίου, Σ. Ν. (1991). *Μειονότητες και αλυτρωτισμός*. Αθήνα: Ελληνική Ευρωεκδοτική.
- Τσαρδάκης, Δ. (1984). *Διαδικασίες κοινωνικοποίησης: Κοινωνικοψυχολογική ανάλυση της δομής της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Σκαρβαβίος.
- Τσίμπος, Π. (2001). Η ελληνική παρουσία στον Καναδά. Στο: Σ. Κωνσταντινίδης (επιμ.), *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά* (σελ.31-50). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Χάντιγκτον, Σ. Π. (1999). *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης* (Ριζοθανάση, Σ., Μετάφρ.). Αθήνα: Terzo Books.

## Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Abrams, D., Hogg, A. (1990). An introduction to the social identity theory. In: Abrams, D. & Hogg, A. (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances* (pp.1-9). New York: Springer-Verlag.
- Allen, G.P. (1969). Ethnic Organizations in Canadian Society, *International Migration Review*, 3(2) (Spring), 67-73.
- American Psychological Association (2001). *Publication manual* (5<sup>th</sup> ed.). Washington: American Psychological Association.
- Anderson, C., Gibson, R. (1980). *Towards a new sociology*. Georgetown, Ontario: The Dorsey Press.
- Archer, M. S. (1989). *Culture and agency: The place of culture in social theory*. G. Britain: Cambridge University Press.
- Asch, S.E. (1952). *Social psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bar-Tal, D. (1998). Group beliefs as an expression of social identity. In: Worchel et al. (Eds.), *Social identity: international perspectives* (pp.93-113). London: SAGE Publications pp.93-113.
- Barth, F. (1969a). Introduction In: F. Barth (1969b), *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Behiels, M.D. (1991). *Quebec and the question of immigration: From ethnocentrism to ethnic pluralism, 1900-1985*. [Ottawa]: Canadian Historical Association.
- Bensman, J., Rosenberg, B. (1979). The peer group. In: P.I. Rose (Ed.), *Socialization and the life cycle* (pp.79-96). NY: St. Martin's Press Inc.
- Berger, P.L., Berger, B. (1979). Becoming a member of society. In: P.I. Rose (Ed.), *Socialization and the life cycle* (pp.4-20). NY: St. Martin's Press Inc.
- Berndt, T.J., (1997). *Child development*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., et al. (1995). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biehler, R. F., Snowman, J. (1997). *Psychology applied to teaching* (8<sup>th</sup> ed.). NY: Houghton Mifflin Company.
- Bogdan, R.C., Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

- Bombas, L. C. (1988). *The Greek day school Socrates in Montreal: its development and impact on student identity, adjustment and achievement*. PhD dissertation, Faculty of Education, University of McGill.
- Bombas, L. (1985). *Greek day education in and around Montreal: the case for a Greek trilingual high school*. Montreal, Quebec: Hellenic Psychological & Pedagogical Institute of Montreal.
- Bombas, L. C. (1985). *Ο Ελληνισμός του Μόντρεαλ 1843-1985*. Montreal's Hellenism. Montreal: Hellenic Psychological and Pedagogical Institute of Montreal.
- Brass, P. (1991). *Ethnicity and nationalism: Theory and comparison*. London: Sage Publications.
- Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants. *American Journal of Sociology*, 70, 193-205.
- Breton, R., Reitz, J.G., Valenti, V.F. (1980). *Cultural boundaries and the cohesion of Canada*. Montreal : Institute for Research on Public Policy.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bukatko, D., Daehler, M. W. (1998). *Child development: A thematic approach*. NY: Houghton Mifflin Company.
- Byram, M., Leman, J. (1990). *Bicultural and trilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chambre des Communes Canada (1984). Participation des minorités visibles a la société canadienne: Procès-verbaux et témoignages du Comité Spécial, 8 mars, P B. Daudlin, M.P. (Président), Fascicule no. 4, pp. 122-125.
- Chimbos, P.D. (1980). The Greek Canadian family: Tradition and change. In: K. Ishwaran (Ed.), *Canadian families : Ethnic variations* (pp.27-40). Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- Chimbos, P. (1980b). *The Canadian odyssey: The Greek experience in Canada*. Toronto: McGlelland & Stewart Ltd.
- Codol, J.-P. (1984). Différenciation et indifférenciation sociales. *Bulletin de psychologie*, 365, 515-529.
- Codol, J.-P. (1982). Differentiating and non-differentiating behavior: A cognitive approach to the sense of identity. In: J.-P. Codol & J.-P. Leyens (Eds.), *Cognitive analysis of social behavior*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Cohen, L., Manion, L. (1989). *Research methods in education* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Routledge.

- Collier, M.J. (1998). Researching cultural identity: Reconciling interpretive and postcolonial perspectives. In: D.V. Tanno & A. Gonzalez (Eds.), *Communication and identity across cultures* (pp.122-147). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Condor, S. (1990). Social stereotypes and social identity. In: D. Abrams & M.A. Hogg (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances*. (pp.230-249). New York: Springer-Verlag.
- Cooley, Ch. H. (1922). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooley, Ch. H. (1909). *Social organization; a study of the larger mind*. New York: C. Scribner's sons.
- Cornell, S., Hartmann, D. (1998). *Ethnicity and race: Making identities in a changing world*. California: Pine Forge Press.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto : OISE Press.
- Dashefsky, A. (1972). And the search goes on: The meaning of religio-ethnic identity and identification. *Sociological Analysis*, 33 (4), 239-45.
- Denzin, N.K. (1979). Children and their caretakers. In: P.I. Rose (Ed.), *Socialization and the life cycle* (pp.36-51) NY: St. Martin's Press Inc.
- Deschamps, J.-C., Devos, T. (1998) Regarding the relationship between social identity and personal identity. In: Worchel et al. (Eds.), *Social identity: international perspectives* (pp.1-12). London: SAGE Publications.
- De Vos, G (1995). Ethnic pluralism: Conflict and accommodation. In: G. De Vos & L. Romanucci-Ross (Eds.), *Ethnic identity: Creation, conflict, and accommodation* (pp.15-47) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- De Vos, G., Romanucci-Ross, L. (1995). Ethnic identity: A psychocultural perspective. In: G. De Vos & L. Romanucci-Ross (Eds.), *Ethnic identity: Creation, conflict, and accommodation* (pp.349-379). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Driedger, L. (Ed.) (1978). *The Canadian ethnic mosaic*. Toronto: McClelland and Stewart.
- Earls, F. (n.d.). Tighter, Safer Neighbourhoods. *Harvard Magazine*, November/ December 1997. Retrieved on August 28, 2006, from <http://www.harvardma-g.com/nd97/right.neighbor.html>
- Eccles, J.S., Davis-Kean, P.E. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3(3), Nov., 191-204.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.

- Eccles, J.S., Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record* 94(3), 568-587.
- Eccles, J.S. (1993). *School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice*. In: J. Jacobs (Ed.), (1992). Nebraska Symposium on Motivation. Developmental perspectives on motivation (pp.145-208). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In: J.T. Spence, *Achievement and achievement motives* (pp.75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman & Co.
- École Primaire Socrates-a (2002-2003): (επίσημος φάκελος του σχολείου)
- École Primaire Socrates-b (1979-1980): (Λεύκωμα σχολείου Σωκράτης)
- Erikson, E. H. (1985). *Childhood and society*. NY: W.W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle: selected papers*. NY: International Universities Press.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. NY: W.W. Norton & Company.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fiset, J. (2000). 150th Anniversary of the 1832 Law. In: *The Quebec School System: Readings*. Compiled by J. Fiset, Concordia University, pp.H1-H29.
- Fiset, J. (2000). *The Quebec School System: Legislation*. Compiled by J. Fiset, Concordia University, pp.L1-L50.
- Flacks, R. (1979). Growing up confused. In: P.I. Rose (Ed.), *Socialization and the life cycle* (pp.21-32). NY: St. Martin's Press Inc.
- Gans, H.J. (1985). Symbolic ethnicity: The future of ethnic groups and cultures in America. In: N.R. Yetman, *Majority and minority: The dynamics of race and ethnicity in American life* (pp.429-442), (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Gavaki, E. (xx). *Maintenance and transmission of ethnic identity: The case of the Greeks in Canada*. National Europe Center, Paper 93, Australian National University: National Europe Center.
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Goffman, E. (1956). The Nature of Deference and Demeanor. *American Anthropologist*, 58, 473-502.
- Goode, W.J., Hatt, P.K. (1952). *Methods in social research*. Tokyo: McGRAW-HILL KOGAKUSHA, LTD.

- Government of Canada, First Annual Report of the Canadian Consultative Council on Multiculturalism, Minister responsible for Multiculturalism, December 1975, pp. iv-v.
- Hall, S., (1990). Cultural identity and diaspora. In: J. Rutherford (Ed.) *Identity: community, culture, difference* (pp.222-237). London: Lawrence and Wishart.
- Harre, R. (1983). *Personal Being: A theory for individual psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hartup, .W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hedge, R.S. (1998). Swinging the trapeze: The negotiation of identity among Asian Indian Immigrant women in the United States. In: D.V. Tanno & A. Gonzalez (Eds.), *Communication and identity across cultures* (pp.34-55). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hinkle, S., Brown, R. (1990). Intergroup comparisons and social identity: some links and lacunae. In: D. Abrams & M.A. Hogg (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances* (pp.48-70). New York: Springer-Verlag.
- Horowitz, D.L. (1985). *Ethnic groups in conflict*. Berkeley: University of California Press.
- Hosking, D., Morley, I.E. (1991). *A social psychology of organizing people, processes and contexts*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Hurrelmann, K. (1988). *Social structure and personality development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Isaacs, H.R. (1976). Basic group identity: The idols of the tribe. In: N. Glazer & D.P. Moynihan (Eds.), *Ethnicity: Theory and experience* (pp.29-52). Massachusetts: Harvard University Press.
- Isajiw, W. (1999b). *Understanding Diversity: Ethnicity and Race in the Canadian Context*. Toronto: Thomson Educational Publishing Inc.
- Ishwaran, K. (Ed.). (1980). *Canadian families: ethnic variations*. Toronto : McGraw-Hill Ryerson.
- Jenkins, R. (2003). *Rethinking ethnicity: Arguments and explorations*. London: Thousand Oaks.
- Jenkins, R. (2000). *Social identity*. London: Routledge.
- Kahn, L. (1992). *Schooling, jobs, and cultural identity: Minority education in Quebec*. New York: Garland Pub.
- Kalasniemi, J. (1988). Living with two languages. In: T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp.177-178). Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

- Kovacs, M.L. (1978). The relationship between ethnicity and educational aspirations of post-secondary students in Toronto and Montreal. In: M.L. Kovacs (Ed.), *Ethnic Canadians: Culture and education* (pp.231-242). Regina, University of Regina: Canadian Plains Research Center.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Leman, J. (1998). Mediterranean Immigrant Ethnicities. In: J. Leman (Ed.), *The Dynamics of Emerging Ethnicities: Immigrant and indigenous ethnogenesis in confrontation* (pp.21-34) Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Leman, J. (1998). Indigenous and Immigrant Ethnicities: Differences and similarities. In: J. Leman (Ed.), *The Dynamics of Emerging Ethnicities: Immigrant and indigenous ethnogenesis in confrontation* (pp.149-161) Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Leman, M. –Political and Social Affairs Division. (1999). *Canadian multiculturalism* (93-6E). Ottawa: Government of Canada: Library of Parliament. Retrieved on May 26, 2006, from <http://www.parl.gc.ca/information/library/PRBpubs/936e.htm>
- Liam, L.Z., Mathews, D.R. (1998). Does the vertical mosaic still exist? Ethnicity and income in Canada, 1991. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 35(4) 461-481.
- Lofland, J., Lofland, L.H. (1995). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. (3<sup>rd</sup> ed.) University of California: Wadsworth Publishing Company
- Macdonald, K. M. (1995). *The sociology of the professions*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mead, G.H. (1972). *On social psychology: selected papers*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mertens, D.M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Education in Quebec: An overview* (2005-05-00118). Quebec, Gouvernement du Québec: Bibliothèque nationale du Québec. Retrieved on May 3, 2006, from <http://www.mels.gouv.qc.ca/daic/pdf/educqceng.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (1997). *Une école d'avenir: Éducation scolaire et éducation interculturelle, projet de politique* (75-0052). Québec, Gouvernement du Québec: Bibliothèque nationale du Québec. Retrieved on May 6, 2006, from [http://www.meq.gouv.qc.ca/dscc/avenir/ecole\\_f.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/dscc/avenir/ecole_f.pdf)
- Moreland, R.L. (1987). The formation of small groups. In: C. Hendrick (Ed.), *Review of personality and social psychology : Group processes, vol. 8*. Beverly Hills, CA: Sage.



- Natriello, G., McDill, E. L., Pallas, A. M. (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. New York: Teachers College Press.
- O'Bryan, K.G., Reitz, J.G., Kuplowska, O. (1976). *Non-official languages: A study in Canadian multiculturalism*. [Ottawa?]: Supply and Services Canada.
- Phinney, J. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: A Review of the Literature. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Portes, A., Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies : The story of the immigrant second generation*. New York : Russell Sage Foundation.
- Rose, P.I. (Ed.). (1979). *Socialization and the life cycle*. NY: St. Martin's Press Inc.
- Rose, A., Rose, C.B. (Eds.). (1965). *Minority problems*. New York: Harper & Row.
- Rutherford, J. (1998). A place called home: identity and the cultural politics of difference. In: J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp.9-27). London: Lawrence & Wishart Ltd.
- Samovar, L., Porter, R., Stefani, L. (1998). *Communication between cultures*. WA: Wadsworth Publishing Company.
- Serino, C. (1998). The personal-social interplay: Social-cognitive prospects on identity and self-others comparison. In: Worchel et al. (Eds.), *Social identity: international perspectives* (pp.24-43). London: SAGE Publications.
- Schellenberg, J.A. (1974). *An introduction to social psychology*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Random House.
- Schermerhorn, R.A. (1978). *Comparative ethnic relations: A framework for theory and research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Skutnabb-Kangas, T., Cummins, J. (1988). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Smith, A.D. (1986). *The ethnic origins of nations*. New York: Basil Blackwell.
- Sroufe, L.A., Cooper, R.G., DeHart, G.B., (1996). *Child development: Its nature and course*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Stalikas, A., Gavaki, E. (1997). Ethnic Identity, self-esteem and academic performance. In: Ch. Ioannides (Ed.), *Greeks in English-speaking countries: Culture, identity, politics*. New York: Caratzas Publishing.
- Statistics Canada (1973a), Population by ethnic groups, Advanced Bulletin, 1971 Census of Canada Catalog, 92-762.

- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steele, C. (1997b). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Suarez-Orozco, C. (2001). *Children of immigration*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Tamis, A.M., Gavaki, E. (2002). *From migrants to citizens: Greek migration in Australia and Canada*. La Trobe University, Melbourne: National Center for Hellenic Studies and Research.
- Tajfel, H. (1972a). La catégorisation sociale. In: S. Moscovici (Ed.), *Introduction a la psychologie sociale*, vol.1. Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (1978b). Social categorization, social identity and social comparison. In: H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H., Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme: Différence et démocratie*. (D.-A. Canal, Inter.) France: Aubier
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Vlassis, G. (1953). *The Greeks in Canada*. Ottawa.
- Weeks, J. (1998). The value of difference. In: J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*. (pp.88-100). London: Lawrence & Wishart Ltd.
- Woods, N.F., Catanzaro, M. (1988). *Nursing research: Theory and practice*. Washington: The C. V. Mosby Company.
- Woodward, K. (Ed.). (1997). *Identity and Difference*. London: SAGE Publications.
- Worchel, S. (1998). A developmental view of the search for group identity. In: S. Worchel et al. (Eds.), *Social identity: international perspectives*. (pp.53-74). London: SAGE Publications.
- Worchel, S. et al. (1998). *Social identity: international perspectives*. London: Sage Publications.
- Young, C. (1976). *The politics of cultural pluralism*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Young, M. -Law and Government Division. (Revised May 2004). *Immigration: The Canada-Quebec Accord. Background Paper (BP-252E)*. Canada: Library of Parliament,

Parliamentary Research Branch. Retrieved on June 10, 2006, from <http://www.parl.gc.ca/information/library/prbpubs/bp252-e.pdf>

Young, M. -Law and Government Division. (October 1992). *Immigration: Constitutional Issues* (BP-273E). Canada: Library of Parliament, Publishing and Depository Services. Retrieved on June 10, 2006, from <http://dsppsd.communication.gc.ca/CollectionR/LoPBdP/BP/bp273e.htm#B.%20The%20Legaltxt>

Yow, V.R. (1994). *Recording oral history: A practical guide for social scientists*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zavalloni, M. (1983). Ego-ecology: The study of the interaction between social and personal identities. In: A. Jacobson-Widdings (Ed.), *Identity: Personal and socio-cultural*. Stockholm: Almqvist & Wicksell International.

### **Ηλεκτρονικές διευθύνσεις**

Hellenic Community of Montreal:

<http://216.15.146.200/MS/MS26/page.php?p=273>

Statistics Canada, 2001 Census:

<http://www12.statcan.ca/english/census01/products/standard/prprofile/prprofile.cfm?G=24>

Patrimoine Canadien:

[http://www.pch.gc.ca/index\\_e.cfm](http://www.pch.gc.ca/index_e.cfm)

[http://www.pch.gc.ca/progs/multi/inclusive\\_e.cfm](http://www.pch.gc.ca/progs/multi/inclusive_e.cfm)

Université de Sherbrooke (Bilan du siècle):

<http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/20239.html>

Archives de Montréal (Ville de Montréal)

[http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=165,238585&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=165,238585&_dad=portal&_schema=PORTAL)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

*«You see, my father was thirteen. In 1907 he was thirteen years old. [...] When he first came over, I think he came at thirteen. He worked for 4 years until he was seventeen. The building is still there on Pearce and St-Catherine. There was a Greek guy who had a fruit store downstairs. And he worked in the fruit store. He delivered in the area. He remembered watching the Linton apartments being built<sup>87</sup>. And they lived on the top floor. And they got room and board and laundry and 100\$ a year. ...From that, they still saved a few bucks to send.. back to Greece. But when he was seventeen, he started his own business, shoe-shining. And then.. Just for a year. He didn't like that, so he opened a food store. East Amherst and St-Catherine. And from that he started.. You know, like most Greeks they start selling you know, a sandwich, the odd chocolate bar. Before you know it, it was a sandwich shop! And then in the end, he had 5 shops. He brought ice cream. He was the first guy to.. He heard in Chicago they had these machines that made ice cream. Before that, you had to buy ice cream from guaranteed pure milk from the milk dairies. But he bought a machine on Bleury and Ontario. And he put the machine in the window and he was making his own ice cream. He was selling it. [...] he had 5 stores at one time...»*

**(Γεωργίου, Θ. (Ιανουάριος 2004). Προσωπική επικοινωνία της συγγραφέως)**

---

<sup>87</sup> Το κτίριο Linton είναι μια πολυτελή πολυκατοικία στην οδό Sherbrooke Street West η οποία χρονολογείται από τουλάχιστον το 1912.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ**

*«...Change in the 60s when more people were coming from Greece. And so a lot of the people you would run into.. uh.. whether from the church or elsewhere, didn't share the same experiences you had. Cause you know, their parents hadn't been here 30 years ago.. They didn't uh.. they didn't understand a lot of things that were going on in Montreal at the time. And so you ended up having that split. Οι νεοφερμένοι versus the old-timers. And I think that was bad. It created uh.. for a while it created problems. And then over time, I think everything started running smooth. ... They couldn't care less about the community and uh.. and the church and uh.. and all of the things that we were doing. They didn't see this was.. part of whatever they.. They came here, they were from Μάνη, they were Μανιάτες, they came from Σάμος, they were Σαμιώτες. So.. sooner or later what you saw is all these σύλλογοι happening. And the σύλλογοι then started bringing people together based on where they came from. Rather than being just Greek. It was because there were more people. It wasn't like before where there was a handful so you couldn't do that. Yeah. And then.. there was uh.. a different mentality where the old-timers felt that because they were here for so long, they were superior in some ways. ...Maybe they were a little more sophisticated, in that some of the people that came, came from the χωριό. They didn't have any money, they came here to start a new life. Well.. they didn't have the same kind of.. level of sophistication than some guy who grew up here, you know. Who has money and is integrated. And so that created some friction with.. Like overall, things worked out okay. It's just that it was a transition point in the 60s.»*

**(Γεωργίου, Θ. (Φεβρουάριος 2004). Προσωπική επικοινωνία της συγγραφέως)**

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ**

Οι επίσημοι στόχοι του σχολείου είναι οι εξής (École Primaire Socrates-a):

- Η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας του Κεμπέκ και η εξοικείωση των μαθητών με τις πολιτιστικές παραδόσεις του Κεμπέκ
- Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού, σύμφωνα με το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας και η διδασκαλία της ελληνορθόδοξης θρησκείας και των χριστιανικών αξιών
- Η διδασκαλία ενός εντατικού προγράμματος της αγγλικής γλώσσας από την Α' δημοτικού
- Η εξοικείωση των μαθητών με την πληροφορική και τους Η/Υ
- Η διδασκαλία των κοινωνικών και ηθικών αξιών
- Να δώσει την δυνατότητα στο παιδί ν' ανακαλύψει την πολιτιστική του κληρονομιά και να το εφοδιάσει με καλύτερους τρόπους να γνωρίσει και να κατανοήσει την εθνική του ταυτότητα
- Να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για τη σπουδαιότητα της καλής σωματικής διάπλασης και της υγιεινής διατροφής, «νους υγιής εν σώματι υγιή»
- Η διάπλαση του χαρακτήρα του παιδιού έτσι ώστε να μπορέσει ν' ανταποκριθεί στους διάφορους κοινωνικούς ρόλους της ζωής.