

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

**Θεοφανώ Γεωργίου**

**Η συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση  
της ταυτότητας και της ακαδημαϊκής - επαγγελματικής  
εξέλιξης των αποφοίτων του**

**The Contribution of Socrates School to the Identity  
Formation and Academic - Professional Evolution  
of its Graduates**



E.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., ΡΕΘΥΜΝΟ 2008



ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

- Αριθμός 14 -

Φωτογραφία Εξωφύλλου: Μαθητές του «Σωκράτης» με τη δασκάλα τους Ζωή Σεπεντζή-Λέντζη. Σχολική χρονιά 1937-1938.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.  
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών  
και Μεταναστευτικών Μελετών  
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)  
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου  
741 00 Ρέθυμνο  
Τηλέφωνο: 28310-77635, 77605  
Fax: 28310-77636  
e-mail: ediamme@edc.uoc.gr  
www.uoc.gr/diaspora  
www.ediamme.edc.uoc.gr

 <p>ΕΛΛΑΔΑ 2008 Ανάπτυξη παντός. Ανάπτυξη για όλους.</p>	<p>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ</p> <p>ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>	  <p>Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης</p>
---	--	---

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ  
& ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ  
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)



# ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Επιστημ. Υπεύθυνος Έργου: Μιχάλης Δαμανάκης

Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκή Ένωση,  
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας  
και Θρησκευμάτων

Φορέας παρακολούθησης: Ε.Υ.Δ. ΕΠΕΑΕΚ

Φορέας υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.  
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και  
Μεταναστευτικών Μελετών  
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

Συγγραφή: Θεοφανώ Γεωργίου

Επιμέλεια έκδοσης: Έφη Παπαλεξοπούλου

Σελιδοποίηση τόμου: Χρυσούλα Κελαϊδή



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ/TABLE OF CONTENTS

Πρόλογος .....	11
Εισαγωγή .....	13
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – Το πλαίσιο λειτουργίας του Σωκράτη.....	15
1. Κοινωνική ένταξη και κοινωνικοποίηση.....	15
1.1 Προσδιορισμός της έννοιας «κοινωνική ένταξη».....	15
1.2 Προσδιορισμός της έννοιας «κοινωνικοποίηση».....	16
2. Η δόμηση της ταυτότητας.....	17
2.1 Εισαγωγή.....	17
2.2 Γενικές θεωρητικές προσεγγίσεις στη δόμηση της ταυτότητας.....	17
2.3 Η έννοια του «εαυτού» και της «ταυτότητας».....	19
2.4 Στοιχεία ομοιότητας και διαφοράς της ταυτότητας.....	20
2.5 Προσωπική και κοινωνική ταυτότητα.....	21
2.5.1 Προσωπική ταυτότητα.....	21
2.5.2 Κοινωνική ταυτότητα.....	21
2.5.3 Η σχέση μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας.....	22
2.6 Ομαδική ταυτότητα.....	22
3. Η δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.....	23
3.1 Οριοθέτηση των όρων «εθνοτική ομάδα» και «εθνοπολιτισμική ταυτότητα».....	23
3.2 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα στο πλαίσιο συνάντησης πολιτισμών.....	24
3.3 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ως κοινωνική ταυτότητα.....	26
3.4 Τόποι και τρόποι δόμησης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.....	26
3.5 Εκφάνσεις εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.....	28
3.5.1 Εκφάνσεις εθνοπολιτισμικής ταυτότητας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα.....	28
3.5.2 Εκφάνσεις της ελληνικότητας.....	32
4. Η οικογένεια.....	34
4.1 Η οικογένεια ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας.....	34
4.2 Κοινωνικοποίηση και εθνοτική οικογένεια.....	34
5. Το Σχολείο.....	37
5.1 Το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας.....	37
5.2 Η σχολική εμπειρία των παιδιών των μεταναστών.....	37
5.2.1 Τα παιδιά των μεταναστών στα σχολεία της χώρας υποδοχής.....	37
5.2.2 Τα εθνοτικά σχολεία.....	39
5.3 Η εκπαίδευση στην επαρχία του Κεμπέκ.....	43
5.3.1 Λίγα λόγια για την επαρχία του Κεμπέκ.....	43
5.3.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα του Κεμπέκ.....	44

5.3.3 Ιστορικο-πολιτική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες στο Κεμπέκ.....	46
6. Ο Καναδάς, μια πολυπολιτισμική χώρα .....	53
6.1 Γενικά στοιχεία.....	53
6.1.1 Πληθυσμιακή σύνθεση του Καναδά .....	53
6.1.2 Η μετανάστευση στον Καναδά .....	53
6.1.3 Ο πλουραλιστικός χαρακτήρας του Καναδά.....	54
6.2 Οι Έλληνες του Καναδά.....	55
6.2.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	55
6.2.2 Η οργάνωση των παροικιών και των Ελληνικών Κοινοτήτων .....	56
6.2.3 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση .....	58
6.2.4 Μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματική αποκατάσταση.....	58
6.2.5 Ενσωμάτωση στην καναδική κοινωνία και το μέλλον των Ελλήνων....	60
6.2.6 Η «Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ» (ΕΚΜ).....	61
6.3 Το σχολείο Σακράτης.....	62
6.3.1 Ίδρυση και ιστορική εξέλιξη του σχολείου.....	62
6.3.2 Προηγούμενες έρευνες σχετικά με το σχολείο Σακράτης.....	69
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – Η έρευνα.....	73
7. Μεθοδολογία της έρευνας.....	73
7.1 Οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας.....	73
7.2 Σκοπός της έρευνας .....	74
7.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	75
7.3 Στρατηγική της έρευνας .....	76
7.4 Πληθυσμός.....	76
7.5 Δείγμα έρευνας.....	76
7.5.1 Βιογραφικά και περιγραφικά στοιχεία των μελών του δείγματος.....	78
7.6 Τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας.....	78
7.7 Πηγές άντλησης ερευνητικού υλικού και εργαλεία συλλογής του.....	79
7.7.1 Η συνέντευξη.....	79
7.7.2 Πηγές άντλησης συμπληρωματικού υλικού.....	80
7.8 Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων .....	80
7.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	81
7.9.1 Εγκυρότητα έρευνας .....	81
7.9.2 Αξιοπιστία έρευνας.....	82
7.10 Δεοντολογία .....	83
7.11 Περιορισμοί της έρευνας.....	84
8. Αποτελέσματα.....	85

---

8.1	Δόμηση εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.....	85
8.1.1	Στοιχεία αυτοπροσδιορισμού .....	85
8.1.2	Περιγραφή και εξωτερίκευση στοιχείων ελληνικότητας .....	87
8.1.3	Διαχείριση διπολιτισμικής κληρονομιάς /ταυτότητας .....	92
8.1.4	Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας .....	103
8.1.5	Συμβολή του σχολείου Σακράτης στη διαμόρφωση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας .....	107
8.1.6	Σημαντικοί παράγοντες για τη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στον Καναδά.....	119
8.2	Ακαδημαϊκή εξέλιξη.....	137
8.2.1	Ρόλος γονιών στην ακαδημαϊκή εξέλιξη.....	137
8.2.2	Ρόλος δασκάλων και ακαδημαϊκό περιεχόμενο.....	142
8.2.3	Δεξιότητες (κοινωνικές - ακαδημαϊκές) αποκτηθείσες στο σχολείο ....	149
8.3	Επαγγελματική εξέλιξη.....	173
8.3.1	Επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες ένταξης .....	173
8.3.2	Επάγγελμα και σχέση με την ελληνική παροικία/ΕΚΜ/ελληνική ταυτότητα .....	177
8.3.3	Μακροπρόθεσμη (lifelong) συνεισφορά του σχολείου Σακράτης .....	181
9.	Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα.....	186
9.1	Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα (ανα κατηγορία).....	186

---

Preface .....	221
Introduction .....	223
PART ONE – The operational framework of Socrates school .....	225
1. Social integration and socialization.....	225
1.1 Definition of the «social integration» concept.....	225
1.2 Definition of the «socialization» concept .....	225
2. The formation of identity.....	227
2.1 Introduction.....	227
2.2 General theoretical approaches to the formation of identity.....	227
2.3 The meaning of «self» and «identity».....	229
2.4 Elements of similarity and difference in identity.....	229
2.5 Personal and social identity .....	230
2.5.1 Personal identity.....	230
2.5.2 Social identity.....	230
2.5.3 The relationship between personal and social identity.....	230
2.6 Group identity.....	231
3. The formation of the ethnocultural identity .....	232
3.1 Definition of the terms «ethnic group» and «ethnocultural identity».....	232
3.2 Ethnocultural identity at the crossroads of cultures .....	233
3.3 Ethnocultural identity as a social identity .....	234
3.4 Construction sites of the ethnocultural identity.....	234
3.5 Expressions of ethnocultural identity .....	236
3.5.1 Expressions of ethnocultural identity in migratory environments.....	236
3.5.2 Expressions of greekness.....	239
4. The family .....	241
4.1 The family as a socializing agent.....	241
4.2 Socialization and the ethnic family .....	241
5. The school.....	244
5.1 The school as a socializing agent .....	244
5.2 The school experience of children of immigrants.....	244
5.2.1 Children of immigrants in the schools of the host society .....	244
5.2.2 The ethnic school.....	246
5.3 Education in the province of Quebec .....	249
5.3.1 A few words on the province of Quebec .....	249
5.3.2 Quebec’s education system.....	250
5.3.3 Historico-political evolution of the educational policies for Quebec immigrants.....	251
6. Canada, a multicultural country .....	257



---

6.1	General facts.....	257
6.1.1	Canada's demographic composition .....	257
6.1.2	Immigration in Canada.....	257
6.1.3	Canada's pluralistic character.....	258
6.2	The Greeks of Canada .....	259
6.2.1	Demographic facts.....	259
6.2.2	Community organization.....	260
6.2.3	Greek education .....	261
6.2.4	Level of education and professional development.....	261
6.2.5	Integration into the Canadian society and the future of Canada's Greeks.....	262
6.2.6	The «Hellenic Community of Montreal» .....	264
6.3	Socrates school .....	264
6.3.1	Founding and historical evolution of the school.....	264
6.3.2	Previous research on Socrates school .....	270
PART TWO – The research.....		273
7.	Research methodology.....	273
7.1	Description of the object of study.....	273
7.2	Purpose of the study .....	274
7.2.1	Research questions .....	274
7.3	Design of the study .....	275
7.4	The study's population.....	275
7.5	The study's sample.....	276
7.5.1	Biographical and descriptive information of the sample members.....	277
7.6	The settings.....	277
7.7	Data sources and collection instruments.....	278
7.7.1	The interview .....	278
7.7.2	Sources of additional information.....	279
7.8	Data analysis.....	279
7.9	Validity and reliability.....	280
7.9.1	Validity of the study .....	280
7.9.2	Reliability of the study.....	280
7.10	Ethical issues.....	281
7.11	Limitations of the study.....	282
8.	Results .....	283
8.1	Ethnocultural identity construction.....	283
8.1.1	Elements of self-identification .....	283
8.1.2	Description and externalization of elements of greekness .....	285

8.1.3 Management of the bicultural heritage / identity.....	290
8.1.4 The role of the family environment in the ethnocultural identity formation.....	300
8.1.5 The contribution of Socrates school in the formation of the Greek-Canadian identity.....	303
8.1.6 Important factors for the preservation of the Greek element in Canada.....	315
8.2 Academic development.....	332
8.2.1 Parents' role in the academic development.....	332
8.2.2 Teachers' role and academic content.....	336
8.2.3 Skills (social - academic) acquired at Socrates school.....	343
8.3 Professional development.....	365
8.3.1 Professional abilities and integration skills.....	365
8.3.2 Profession and relations with the Greek community/ HCM / Greek identity.....	368
8.3.3 Lifelong contribution of Socrates school.....	371
9. Discussion of results and conclusions.....	376
9.1 Discussion of results (by category) and conclusions.....	376
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ/APPENDIX.....	404
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ/BIBLIOGRAPHY.....	406

## Πρόλογος

Η ελληνική διασπορά του Καναδά αποτελεί ένα από τα σημαντικά κομμάτια της νεοελληνικής διασποράς και ιδιαίτερα της διασποράς που διαμορφώθηκε από τα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και που φέρει έντονα τα χαρακτηριστικά της «εργατικής» μετανάστευσης.

Η ζωτικότητα των ελληνικών παροικιών στον Καναδά είναι συγκρίσιμη με εκείνη των ελληνικών παροικιών στην Αυστραλία και στην Ευρώπη. Οι ελληνικές παροικίες του Καναδά ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία των παροικιών που είναι σε μεγάλο βαθμό αυτόνομες, διαθέτουν κύρος και status στη χώρα διαμονής και δεν έχουν αποκοπεί από τη χώρα προέλευσης. Αυτό οφείλεται, μεταξύ άλλων, και στην καλά οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Οι Έλληνες του Καναδά, και ιδιαίτερα η παροικία του Μόντρεαλ, έχουν το προνόμιο να υπερηφανεύονται ότι έχουν ένα από τα παλαιότερα Ελληνικά Ημερήσια Σχολεία στον κόσμο. Η ιστορία του σχολείου Σωκράτης είναι συγχρόνως και ιστορία της ελληνικής παροικίας του Μόντρεαλ και διασυνδέεται άμεσα ή έμμεσα με την ιστορία της Ελλάδας. Σε μια άμεση διασύνδεση με τα πολιτικά πράγματα της Ελλάδας προσκρούουμε, για παράδειγμα, στη δεκαετία του 1920 οπότε η σύγκρουση μεταξύ «Βασιλικών» και «Βενιζελικών» στο Μόντρεαλ ήταν τόσο σφοδρή που οδήγησε το 1925 στη «διάσπαση» της Κοινότητας και στην ίδρυση του σχολείου Σωκράτης, ως αντίβαρο στο σχολείο Πλάτων που λειτουργούσε ήδη από το 1910.

Η συνένωση του Πλάτωνα και του Σωκράτη, λίγα χρόνια αργότερα, υπό την κοινή επωνυμία Σωκράτης, επιτρέπει στο ημερήσιο σχολείο Σωκράτης να γιορτάσει το 2010 τα εκατόχρονά του. Όλα τα χρόνια λειτουργίας του το σχολείο δεν συνέβαλε μόνο στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού, αλλά φαίνεται να επέδρασε καταλυτικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας αλλά και στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική σταδιοδρομία των αποφοίτων του.

Αυτά ακριβώς τα σημεία έρχεται να διερευνήσει η Θεοφανώ Γεωργίου, για μια συγκεκριμένη κατηγορία αποφοίτων του σχολείου. Πρόκειται για τους απόφοιτους με πανεπιστημιακούς τίτλους σπουδών και αντίστοιχη επαγγελματική σταδιοδρομία, οι οποίοι συνήθως αποτελούν το πρότυπο για τις νέες γενιές και το καμάρι για τον Σωκράτη, οι φορείς του οποίου θέλουν να πιστεύουν ότι αυτή η κατηγορία των αποφοίτων αποτελεί την πλειοψηφία των αποφοίτων του Σωκράτη.

Αυτό βέβαια δεν έχει τεκμηριωθεί μέχρι τώρα από καμία έρευνα. Ούτε και η παρούσα απαντά συνολικά ως προς την επιρροή του Σωκράτη στη δόμηση της ταυτότητας και στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική σταδιοδρομία των απο-

φοίτων του. Ρίχνει ωστόσο άπλετο φως ως προς την εν λόγω συγκεκριμένη ομάδα των αποφοίτων και συμβάλλει σημαντικά ως προς την αποσαφήνιση της αποστολής, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του σχολείου.

Επίσης, ανοίγει δρόμους για νέες έρευνες που θα δώσουν απαντήσεις στα εναπομένοντα ανοιχτά ερωτήματα. Και αποτελεί μια πολύ σημαντική συμβολή στη μελέτη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά.

Η Θεοφανώ Γεωργίου μπορεί, επομένως, να είναι ευχαριστημένη από την εργασία της, το δε σχολείο Σωκράτης υπερήφανο για την απόφοιτό του.

Ρέθυμνο, Μάρτιος 2008

Μιχάλης Δαμανάκης  
Επιστημονικός υπεύθυνος  
του έργου Παιδεία Ομογενών

## Εισαγωγή

Η παρουσία των Ελλήνων στον Καναδά πηγαίνει αρκετά πίσω στο 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 διασποράς στον Καναδά, η οποία προβάλλει μια ιδιαίτερα δραστήρια και ενεργή εικόνα των Ελλήνων του Καναδά.

Ένα μεγάλο μέρος του ελληνισμού που ζει στην πόλη του Μόντρεαλ στον Καναδά έχει οργανωθεί γύρω από την Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ (ΕΚΜ), δημιούργημα των πρώτων Ελλήνων μεταναστών στις αρχές του 20ού αιώνα. Αν και παρέχει πληθώρα υπηρεσιών στην παροικία του Μόντρεαλ, ίσως η μεγαλύτερή 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 (Μπόμπας, 1989, σελ. 4). Από το 1932 και μετά, έχοντας αναδιοργανώσει τον τρόπο λειτουργίας του, ο Σωκράτης δέχεται μαθητές *ελληνικής καταγωγής*, εξασφαλίζοντάς 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 εστιάζει σε μια πιο συστηματική εξερεύνηση της συνεισφοράς του σχολείου, σχετικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών του καθώς και τη συμβολή του στη μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων του.

Τα κεφάλαια 1-3 αναφέρονται στις προϋπάρχουσες έρευνες και σημαντικότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν για να περιγραφούν, να αναλυθούν και να ερμηνευθούν τα θέματα της κοινωνικής ένταξης, της κοινωνικοποίησης του ατόμου και της διαμόρφωσης της ταυτότητας, γενικότερα, και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, ειδικότερα.

Στο κεφάλαιο 4 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 στη χώρα διαμονής.

Το κεφάλαιο 5 εστιάζει στην 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 6 επιχειρείται μια γενικότερη περιγραφή της εικόνας του Καναδά ως μεταναστευτικής χώρας 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 7 αναπτύσσεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της μελέτης, και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

Στα κεφάλαια 8-9 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.

Από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα έχουν αποφοιτήσει χιλιάδες μαθητές από τον Σωκράτη. Σ' αυτούς συγκαταλέγεται και η ίδια η συγγραφέας της παρούσας μελέτης. Γι' αυτό και έκρινε σκόπιμη την ακόλουθη αφιέρωση:

*Αφιερωμένο στα «σωκρατάκια» όλων των εποχών,  
στους γονείς τους και σε όλους όσους συνέβαλαν  
και συμβάλλουν στο έργο του σχολείου Σωκράτης*

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Το πλαίσιο λειτουργίας του Σωκράτη

### 1. Κοινωνική ένταξη και κοινωνικοποίηση

#### 1.1 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 (Fend, 1989, σελ. 44).

Με τη στενότερη έννοια του όρου, η κοινωνική ένταξη αναφέρεται στις πρακτικές ανατροφής του παιδιού. 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).

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 προσωπικότητάς 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. Καθώς το άτομο ωριμάζει, η διαδικασία του εκπολιτισμού ενεργοποιείται, συσσωρεύοντας γνώση, σύμφωνα με τις εκάστοτε εμπειρίες του μέσα στον πολιτισμό όπου αναπτύσσεται (ό.π., σελ. 50, 61).

Τέλος, ο αλφαριθμητισμός 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.

## 1.2 Προσδιορισμός της έννοιας «κοινωνικοποίηση»

Βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εμπειρίας είναι ο θεμελιακά διαλογικός χαρακτήρας της. Όπως αναφέρει ο Taylor (1994, σελ. 49-50), 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).

Στην ευρύτερή του έννοια, ο όρος «κοινωνικοποίηση» συμπεριλαμβάνει διαδικασίες εκπαίδευσης και ένταξης στο κοινωνικό σύνολο καθώς και ατομικής εξέλιξης, μέσα από ένα πρίσμα ταυτόχρονης αλληλεπίδρασης με το ίδιο το άτομο και κοινωνικής μεσολάβησης (Hurrelmann, 1988, σελ. 2). 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, 2001α, 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. 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 (ό.π., σελ. 89). Η ποιότητα της κοινωνικής ένταξης του παιδιού επηρεάζεται σημαντικά και από τους δυο αυτούς κοινωνικοποιητικούς παράγοντες.

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.



## 2. Η δόμηση της ταυτότητας

### 2.1 Εισαγωγή

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. Επομένως, 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.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της μελέτης της διαμόρφωσης 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.

### 2.2 Γενικές θεωρητικές προσεγγίσεις στη δόμηση της ταυτότητας

#### *Το ψυχοκοινωνικό μοντέλο ανάπτυξης προσωπικότητας*

Σύμφωνα με τον Erikson (1980, σελ. 57), η διαδικασία κοινωνικοποίησης συντελείται «εφ' όρου ζωής» καθότι η δομή της προσωπικότητας του ατόμου διαφοροποιείται και εμπλουτίζεται μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επομένως, η ανάπτυξη της ταυτότητας του Εγώ (δηλαδή η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του) εξελίσσεται σταδιακά. Το κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από διαδικασίες ταύτισης και εξομίωσης με άτομα ή αντικείμενα του περιβάλλοντος του ατόμου. Έτσι, η ταυτότητα του Εγώ αποκτάται μέσα από μια μακροπρόθεσμη διαδικασία σύνθεσης των επιμέρους ταυτίσεων και βιωμάτων (ό.π., σελ. 95).

Κρίσιμο στάδιο 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 είναι η οικογένεια, η οποία σε μεγάλο βαθμό αντιπροσωπεύει την ίδια την κοινωνία.

### *Η θεωρία της αλληλεπίδρασης*

Σε μια προσπάθεια να υπογραμμίσει την κοινωνική όψη του εαυτού, ο Cooley (1909, σελ. 10) επισημαίνει ότι άτομο και κοινωνία αποτελούν 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 πώς το βλέπουν οι άλλοι (Cooley, 1922, σελ. 184). Έτσι, μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, το άτομο προσδιορίζεται και επαναπροσδιορίζεται (Jenkins, 2000, σελ. 20). Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση, κατά τον Mead, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους «σημαντικούς άλλους», όπου πρωτογενείς ομάδες «σημαντικών άλλων» αποτελούν κυρίως η οικογένεια, το σχολείο και οι ομάδες συνομηλίκων.

### *Συστημικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις*

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979, σελ. 18), δεν αρκεί η μελέτη των σχέσεων μεταξύ προσώπων και μικρών ομάδων, αλλά και αυτή των ευρύτερων περιβαλλοντικών συστημάτων (π.χ. ευρύτερα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά πλαίσια). Καταστάσεις και γεγονότα που μπορεί να μην έχουν άμεσες επιπτώσεις στο περιβάλλον ενός ατόμου, μπορούν ωστόσο να επηρεάσουν με τρόπο έμμεσο αλλά καθοριστικό την ανάπτυξη και 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 περιβάλλοντός του.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου είναι συγκεκριμένη ως προς τον πολιτισμό (Berndt, 1997, σελ. 34). Για το λόγο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συσσωρευμένη γνώση που παράγεται από ένα συγκεκριμένο πολιτισμό και στο πώς αυτή μεταβιβάζεται στον νέο άνθρωπο μέσω της αλληλεπίδρασής του με τα πιο πεπειραμένα μέλη του. Ωστόσο, η ανάπτυξη δεν είναι μια μονόπλευρη διαδικασία. 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 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).

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

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 ή κοινωνικής ψυχολογίας (Maisonpneuve, 2001, σελ. 18). Σύμφωνα με την ψυχοκοινωνιολογία, η κοινωνία δεν είναι απλώς ένα σύνολο ατόμων που την διαμορφώνουν σύμφωνα με τον ψυχικό τους κόσμο και τις επαφές μεταξύ τους, αλλά ούτε θεωρείται ως προϋπάρχουσα των ανθρώπων. Αντιθέτως, υπάρχει μια «συμπληρωματικότητα» μεταξύ των ψυχικών και κοινωνικών διεργασιών τόσο στον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου, όσο και μεταξύ των προσώπων και ομάδων στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής (Maisonpneuve, 2001, σελ. 22, Hosking και Morley, 1991, σελ. 31). 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 and Morley, σελ. 31).

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.

### **2.3 Η έννοια του «εαυτού» και της «ταυτότητας»**

Μέσα από την αλληλεπιδραστική διαδικασία της κοινωνικοποίησης, το άτομο αποκτά πρωταρχικά συνείδηση του εαυτού του, δηλαδή, της ύπαρξής του ως ατόμου (Maisonpneuve, 2001, σελ. 76). Η αυτοσυνείδησία είναι ο πυρήνας και η πρωταρχική φάση της γένεσης του εαυτού (Mead, 1972, σελ. 228, 245). Ακολούθως, η αυτοαντίληψη είναι η σφαιρική εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του, ενώ η αυτο-εκτίμηση είναι η αξιολόγηση του εαυτού, η οποία αποτε-

λείται από θετικά ή αρνητικά συναισθήματα και εντυπώσεις που έχει κάποιος για τον εαυτό του (Bukatko και 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).

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, η ίδια η ταυτότητα παρέχει τις προϋποθέσεις μέσω των οποίων η ομοιότητα και η διαφορά γίνονται αντιληπτές.

#### **2.4 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. 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.

Συχνά το άτομο αναζητά τη διαφοροποίηση και διεκδικεί τη μοναδικότητα και την ατομικότητά του, αποβλέποντας στην κοινωνική διάκριση που του εξασφαλίζει η αναγνώριση αυτή καθώς επίσης και στη διαφύλαξη της αυτοεικόνας και της ταυτότητάς του (Σακαλάκη, 1996, σελ. 26, 34). 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 (ό.π., 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. Για τον λόγο αυτό, η δόμησή της καθίσταται ταυτόχρονα φαινόμενο προσωπικό αλλά και κοινωνικό.

## **2.5 Προσωπική και κοινωνική ταυτότητα**

### **2.5.1 Προσωπική ταυτότητα**

Ο όρος αυτός αναφέρεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και στο μοναδικό συνδυασμό στοιχείων της προσωπικής ιστορίας ενός ατόμου, τα οποία το διαφοροποιούν από τα άλλα άτομα (Goffman, 1986, σελ. 57). 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. Το πλαίσιο διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας επομένως, αποτελείται από τις σχέσεις με τους άλλους και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτές πραγματοποιούνται (Jenkins, 2000, σελ. 77).

### **2.5.2 Κοινωνική ταυτότητα**

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 «ανήκειν». Η αίσθηση αυτή διαμορφώνεται μέσα από μια διαδικασία όπου διάφορα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη μιας ομάδας, ταυτίζουν τον εαυτό τους ως τέτοιο και διαφοροποιούν την ομάδα τους από τις άλλες (Bar-Tal, 1998, σελ. 94). Η αντίληψη του εαυτού που έχει κάποιος προκύπτει επομένως όχι μόνο μέσα από τη σχέση του με άλλα άτομα, αλλά και από τη συμμετοχή του σε διάφορες κοινωνικές ομάδες (Hinkle και Brown, 1990, σελ. 48). Συγκεκριμένα, 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 τη μοναδικότητά του και να καθορίσει την εικόνα του ως διακριτό άτομο (Worchel et al., 1998, σελ. 27). Έτσι, κατά τον Tajfel, 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., 1972a, σελ. 5).

Η ευρύτερη οικογένεια και η εθνοτικότητα αποτελούν πρωτογενείς κοινωνικές ταυτότητες (Jenkins, 2003, σελ. 47). Διαμορφωμένες κατά το στάδιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, αποτελούν κύριες πτυχές της συναισθηματικής και ψυχολογικής σύνθεσης ενός ατόμου. 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 οριοθέτηση συλλογικών ομοιοτήτων και διαφορών (Jenkins, 2000, σελ. 64-65).

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

Η αναζήτηση της ταυτότητας βασίζεται σε μια διπλή ανάγκη: όλοι οι άνθρωποι έχουν ανάγκη της υποστήριξης, της ασφάλειας, της προστασίας και της αίσθησης του «ανήκειν» που βιώνουν στα πλαίσια της συνύπαρξής τους στην ομάδα, ενώ συγχρόνως έχουν ανάγκη 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 (Worchel et al., 1998, σελ. 55).

## **2.6 Ομαδική ταυτότητα**

Οι δύο αντίθετες αλλά ενίοτε συζευγμένες μέριμνες του ανθρώπου να διατηρήσει την ταυτότητα και ιδιαιτερότητά του, χωρίς εν τούτοις να αποκοπεί από «την ομάδα», αποτελούν το υπόβαθρο του μεγαλύτερου ίσως μέρους των αποφασεών του στις σχέσεις του με τους άλλους. Οι ομάδες, παρέχοντας στα μέλη τους κανόνες, όρια, κοινούς στόχους και ένα κοινωνικό πλαίσιο, προσπαθούν να καθιερώσουν και να διατηρήσουν μια διακριτή ταυτότητα και μια θέση μέσα στην κοινωνία (Abrams και Hogg, 1990, σελ. 1).

Έτσι, 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). Μέσω αυτής της διαδικασίας ταύτισης, 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 (Maisonpneuve, 2001, σελ. 116).

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 ταυτότητας, επηρεάζοντας τους τρόπους με τους οποίους φιλτράρουν την κοινωνική γνώση (Bar-Tal, 1998, σελ. 94, Serino, 1998, σελ. 25). Μια από τις κυριότερες και σημαντικότερες ομαδικές ταυτότητες είναι η εθνοτική, μια συλλογική ταυτότητα κοινή σε μια ομάδα ανθρώπων του ίδιου έθνους.

### 3. Η δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας

#### 3.1 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.

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 του καταβολές, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις του περιβάλλοντός του (Δαμανάκης, 2001α, 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 μπορεί να οριστεί ως μια συλλογικότητα εντός μιας ευρύτερης κοινωνίας, η οποία μπορεί να έχει υπαρκτή ή υποτιθέμενη<sup>1</sup> κοινή καταγωγή, κοινό ιστορικό παρελθόν και μια πολιτισμική εστίαση σε ένα ή περισσότερα συμβολικά στοιχεία που συγκροτούν τον πυρήνα της ταυτότητας της ομάδας και που μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως εμβληματικά της αυτο-αντίληψης των μελών της ως ομάδας. Σ' αυτούς τους παράγοντες μπορούν να προστεθούν η σύνδεση με μια συγκεκρι-

---

<sup>1</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.

κριμένη 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 κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον. 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, 1999β, 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, 2004α, σελ. 40).

Ως συνθετικό στοιχείο της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελεί 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 (Δαμανάκης, 2004α, σελ. 32).

### **3.2 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα στο πλαίσιο συνάντησης πολιτισμών**

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της δόμησης της ταυτότητας των εθνοτικών ομάδων της διασποράς<sup>2</sup> είναι ότι λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο συνάντησης πολιτισμών. 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 λειτουρ-

---

<sup>2</sup> Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2004α, σελ. 26) 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 δυο πολιτισμικών συστημάτων και ως εκ τούτου διαμορφώνουν κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες την ταυτότητά τους».



γούν 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, οι ταυτότητες της διασποράς, διαμορφούμενες στο σταυροδρόμι δυο πολιτισμών, χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι σχηματίζονται και ανασχηματίζονται διαρκώς (ό.π., σελ. 53).

Επίσης, στον σύγχρονο κόσμο όπου η μετανάστευση και οι μικτοί γάμοι είναι ευρύτατα διαδεδομένα, είναι σύνηθες να υπάρχουν άτομα που έχουν σύνθετες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες (Isajiw, 1999, σελ. 187). Για το 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, αντιληψη 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 (ό.π., σελ. 38).

Οι παγκόσμιες αλλαγές που οφείλονται κατά κύριο λόγο στην εξέλιξη της ανθρωπότητας και στην αύξηση των πληθυσμιακών μετακινήσεων και αναμιξεύων, έχουν δημιουργήσει μόνιμες αλλαγές στην σταθερή οριοθέτηση των συνόρων που χωρίζουν τις εθνοτικές ομάδες μεταξύ τους. Σήμερα, η οικουμένη γίνεται αντιληπτή ως ένα μωσαϊκό από 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 στα συνόρα τους (Ίκότοβος, 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 ώσμωσης. Καθώς αυξάνονται οι επαφές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εθνοκότητων, τα όριά τους επεκτείνονται ή συρρικνώνονται (Horowitz, 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 μό-*

νο 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-εθνотικές τους αλληλεπιδράσεις.

### 3.3 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ως κοινωνική ταυτότητα

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 διατήρησή της 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. Οι δεσμοί που είναι ριζωμένοι σε κοινά συμφέροντα, κοινούς οργανισμούς και ενός κοινού πολιτισμού ενδέχεται να δημιουργήσουν μια πιο ουσιαστική και ισχυρή ομαδική αλληλεγγύη (Cornell και Hartmann, 1998, σελ. 86-87; Ishwaran, 1980, σελ. 9).

### 3.4 Τύποι 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 στο 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, 2004α, σελ. 22). Εκτός τούτου, διάφοροι παράγοντες και εξελίξεις εντός της εθνοτικής ομάδας επηρεάζουν την εξέλιξη της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας, όπως:

α) *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 ποιοί είναι, η οποία είναι ριζωμένη στις εμπειρίες τους από την χώρα προέλευσής 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, 2001α, σελ. 30). Έτσι, από γενιά σε γενιά υπάρχει μια σταδιακή και ως ένα βαθμό φυσιολογική και αναμενόμενη «πολιτισμική απομάκρυνση» (Δαμανάκης, 2004α, 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.

*β) 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.

*γ) Γενεαλογική σύνθεση.*

Η παρουσία πρώτης γενιάς μεταναστών 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). 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 Ι).

*δ) Το μέγεθος και η οργάνωση της παροικίας.*

Μπορεί να γίνει ο διαχωρισμός μεταξύ των μαζικών και καλά οργανωμέ-

νων παροικιών στη διασπορά και των σκορπισμένων, ολιγομελών και ελάχιστα οργανωμένων παροικιών –της «διασποράς στη διασπορά» (Δαμανάκης, 2001α, σελ. 23). Όσο πιο οργανωμένη και αριθμητικά μεγάλη είναι μια παροικία, και όσο πιο ισχυρό είναι το κοινωνικό και ανθρώπινό της κεφάλαιο, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες, κοινωνικές σχέσεις όπως καθημερινές αλληλεπιδράσεις, γάμοι, συνεταιρικές επιχειρήσεις και η παροχή κοινοτικών και άλλων υπηρεσιών να διατηρηθούν εντός των εθνοτικών συνόρων (Cornell και Hartmann, 1998, σελ. 200, 219). 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 υποχωρούν η εθνοτική γλώσσα και η προβολή της εθνοτικής ταυτότητας (Allen, 1969, σελ. 68, Breton, 1964, σελ. 194). Τέσσερις κύριοι παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωτική επάρκεια των εθνοτικών ομάδων είναι: η θρησκεία/εκκλησία, το σχολείο, τα ΜΜΕ και τα πολιτιστικά ιδρύματα (Ishwaran, 1980, σελ. 9).

*ε) Η χρήση του πολιτισμικού κεφαλαίου.*

Η εθνοτική ταυτότητα μιας εθνοτικής ομάδας συνεπάγεται την υποκειμενική ή συμβολική χρήση οποιασδήποτε πτυχής του πολιτισμού ή της αντιληψής ξεχωριστής προέλευσης, προκειμένου να δηλωθεί κάτι διακριτικό και ουσιαστικό για αυτή (Brass, 1991, σελ. 19). 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 νοηματοδοτούν 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).

### **3.5 Εκφάνσεις εθνοπολιτισμικής ταυτότητας**

#### ***3.5.1 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) δι-

πολιτισμικό-διγλωσσικό περιβάλλον και ως εκ τούτου, η εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα έχει διπολιτισμικό χαρακτήρα (Δαμανάκης, 1999β, σελ. 42).

Καθώς αυξάνεται η γενεαλογική απόσταση από τη 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. Συχνά, το μεγαλύτερο μέρος αυτής της «πολιτιστικής διάβρωσης» λαμβάνει χώρα 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 το 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 στη 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. 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», 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 λιγοστά κοινά με αυτή (Suarez-Orozco, 2001, σελ. 104). Έτσι, να μην μπορεί να προσφέρει στο άτομο πρόσβαση σε προνομιούχες θέσεις της κυρίαρχης κοινωνίας, θα πρέπει μολαταύτα 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).

2) Στη δεύτερη περίπτωση της «ανταγωνιστικής ταυτότητας», 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) Στην τρίτη περίπτωση της «δι(α)πολιτισμικής ταυτότητας», τα παιδιά των μεταναστών, καθώς αποδέχονται και τα δυο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα μέσα στα οποία κοινωνικοποιούνται, μέσα από μια ατομική ψυχοπνευματική διαδικασία επεξεργασίας της διπλής κληρονομιάς τους, καταφέρνουν να συνθέσουν τις επιμέρους *διπολιτισμικές* τους παραστάσεις, ταυτίσεις και εμπειρίες σε ένα ενιαίο σύνολο, δημιουργώντας «υβριδικές» δι(α)πολιτισμικές ταυτότητες (Δαμανάκης, 1987, σελ. 98, Erikson, 1980, σελ. 95). Ως αποτέλεσμα, αποκτούν διπολιτισμικές δεξιότητες οι οποίες γίνονται αναπόσπαστο τμήμα του εαυτού τους, και που τους επιτρέπει να λειτουργούν μέσα σε περισσότερο από έναν πολιτιστικό κώδικα (Suarez-Orozco, 2001, σελ. 117). Επομέ-

νωσ, η δι(α)πολιτισμική<sup>3</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, 2001α, 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 δε 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 ανταπεξέλθει 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. 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 το σκοπό αυτό, αρκούν η πίστη και οι πεποιθήσεις προς την καταγωγή, τα εθνικά σύμβολα και οι συμβολισμοί που έχει εσωτερικεύσει ένα άτομο στα

---

<sup>3</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.

πλαίσια της κοινωνικοποίησής του στην παροικία και στην οικογένειά του (Δαμανάκης, 2004α, σελ. 32-33). 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, 1985, σελ. 435). Ως εκ τούτου, η εθνοτική ταυτότητα μετατρέπεται σε «συμβολική εθνοτικότητα».

Κύριος σκοπός της συμβολικής αυτής εθνοτικότητας είναι να υποστηρίζει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα (Δαμανάκης, 2004α, 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» (Δαμανάκης, σελ. 34).

### **3.5.2 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», 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 (Δαμανάκης, 2001β, σελ. 14).

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, 2004α, σελ. 45). Καθώς αντλούν τα περιεχόμενα της ταυτότητάς τους από τους τρεις αυτούς χώρους, έχουν δυο κοινωνικοπολιτισμικά σημεία αναφοράς. Ως εκ τούτου, προκύπτουν διακυμάνσεις στην έκφραση της ελληνικότητας από διασπορά σε διασπορά, ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής του ελληνικού στοιχείου στο σύστημα των ταυτίσεών των μελών της καθημιάς (Δαμανάκης, 2001β, σελ. 14). Για τον λόγο αυτό, η ελληνικότητα, όπως εμφανίζεται στη διασπορά, κινείται μεταξύ δυο πόλων, της ελλαδοκεντρικής και της συμβολικής ελληνικότητας.

#### *Ελλαδοκεντρική ελληνικότητα*

Στην περίπτωση αυτή, η ελληνική ταυτότητα των ομογενών στηρίζεται πά-



νω 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 έκφραση της ελληνικότητας ως πρότυπο, αλλά βρίσκεται και πολύ κοντά σε αυτή (Δαμανάκης, 2001α, σελ. 27). Πρόκειται δηλαδή για μια εξωελλαδική αλλά ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένη ελληνικότητα η οποία απαντάται κυρίως στη μεταναστευτική διασπορά (Δαμανάκης, 2004α, 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 ότι είναι ελληνικό, χωρίς να συνοδεύεται από συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία (Δαμανάκης, 2004α, 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 συνοδεύεται από συναισθηματικά και συμβολικά στοιχεία έχει συνδεθεί με τον όρο «πολιτισμικό ελάχιστο» (Δαμανάκης, 2001α, 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 το 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 έκφραση 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, 2004α, σελ. 40).

## **4. Η οικογένεια**

### **4.1 Η οικογένεια ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας**

Ως γνωστό, η οικογένεια είναι ο κύριος κοινωνικοποιητικός φορέας του παιδιού κατά τη νηπιακή, παιδική και εφηβική ηλικία. Καθώς μεγαλώνει, 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 του παιδιού όπως στα πρώτα παιδικά χρόνια. Στους τομείς των αξιών, της πολιτικής σκέψης, της ηθικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής επιλογής, οι έρευνες δείχνουν ότι 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 Krepner, 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 το 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 τη δυνατότητα να διευρύνουν τις σχέσεις και επαφές τους με την ευρύτερη κοινωνία.

### **4.2 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. Ένας παράγοντας που μπορεί να οξύνει ή να αμβλύνει αυτή την κατάσταση είναι ο βαθμός «ανοιχτότητας» 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, διότι επιτρέπει πιο εύκολα την συνύπαρξη των δυο του κόσμων.

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 (Suarez-Orozco, 2001, σελ. 88-89). Από την πλευρά τους, οι μετανάστες γονείς, αν και καταφέρνουν να μάθουν ως ένα βαθμό τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, είναι πιθανό να μην μπορέσουν ποτέ να καταλάβουν εις βάθος τη νοοτροπία της. Σε πολλές περιστάσεις τα παιδιά των μεταναστών αισθάνονται ντροπή για την «κοινωνική αδεξιότητα» των γονιών τους και τους κατηγορούν ότι δεν κάνουν αρκετές προσπάθειες να ακολουθήσουν τους «νόμους του τόπου». 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 μη γίνονται αποδεκτές από τα παιδιά τους (Δαμανάκης, 1993, σελ. 54). 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 τη 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 ταχύρρυθμων 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 (Muhlbauser, 1985, σελ. 255), όπως αυτό συμβαίνει συχνά στις οικογένειες μεταναστών. Παραδοσιακά, σε όλες τις κοινωνίες οι γονείς εκπληρώνουν το ρόλο του «οδηγού» των παιδιών τους. Η μετανάστευση υπονομεύει τη λειτουργία αυτή καθότι αφαιρεί τον απαραίτητο «χάρτη εμπειριών» για να συνοδεύσουν επαρκώς τα παιδιά τους στο πολιτισμικό σύστημα της κοινωνίας υποδοχής. Επομένως οι γονείς-μετανάστες αναγκάζονται να στηριχθούν στα παιδιά τους για πολιτιστικές εξηγήσεις και διευκρινίσεις (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 τη 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).

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 υπαρκτά 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).

## 5. Το σχολείο

### 5.1 Το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας

Κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, κύριος κοινωνικοποιητικός παράγοντας είναι η οικογένειά 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, όπου καλείται να εσωτερικεύσει ένα πιο πολύπλοκο σύστημα από κοινωνικές αξίες και νόρμες (Muhlbauer, 1985, σελ. 289). Στο στάδιο αυτό, μια σειρά παραγόντων εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος έρχονται να συμβάλουν στη σχολική επίδοση του παιδιού, όπως:

- το κλίμα που δημιουργούν οι γονείς στο σπίτι και το είδος των συναισθημάτων και των αντιλήψεων που ενσταλάζουν στα παιδιά τους σχετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση,
- το περιεχόμενο και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητών,
- οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομήλικους,
- οι σχολικές μεταβάσεις και η ποιότητα της προσαρμογής στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον,
- η διαδικασία εξισορρόπησης της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών στα πλαίσια της σχολικής κοινωνικοποίησης (de Queiroz, 2000, σελ. 150, Bukatko και Daehler, 1998, σελ. 498, 533, 541, Biehler και Snowman, 1997, σελ. 106, Eccles et al., 1993, σελ. 96, Eccles και Harold, 1993, σελ. 569-571, Eccles, 1993, σελ. 150, Muhlbauer, 1985, σελ. 320, Eccles, 1983, σελ. 85).

### 5.2 Η σχολική εμπειρία των παιδιών των μεταναστών

#### 5.2.1 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 όπως η ηλικία άφιξης του παιδιού στη χώρα υποδοχής (Ζωγράφου, 1997, σελ. 46), το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών του (Eccles και Davis-Kean, 2005, σελ. 192) και η τοποθεσία της νέας τους κατοικίας (Suarez-Orozco, 2001, σελ. 122-123, 133), καθώς και κάποιων άλλων που παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω:

### *Στάσεις γονιών και παιδιών*

Αφήνοντας πίσω τους μια πληθώρα δυσκολιών, οι μετανάστες φέρουν συνήθως ένα αίσθημα αισιοδοξίας ότι η σκληρή τους δουλειά στην καινούργια τους πατρίδα 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 τη μελλοντική τους εξέλιξη (Suarez-Orozco, 2001, 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 με τα επιπλέον προσόντα που στερούνταν οι γονείς τους - εκείνα της γλώσσας και των εκπαιδευτικών ευκαιριών- 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 περιγύρου, 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).

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).

### *Σχολικοί παράγοντες*

Για πολλά χρόνια, η κύρια εξήγηση για τις αυξημένες 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>4</sup> επισή-

---

<sup>4</sup> Βλέπε Ginsberg, H. P. (1972). *The myth of the deprived child: Poor children's intellect and education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

μανε 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 το λόγο αυτό απαιτεί σεβασμό, αναγνώριση και αποδοχή από τους άλλους (Δαμανάκης, 2000, σελ. 4). Έτσι, διατυπώθηκε η υπόθεση της «πολιτιστικής συμβατότητας» (cultural compatibility hypothesis), η οποία θεωρούσε ότι η διδασκαλία είναι αποτελεσματικότερη εάν λαμβάνει υπόψη της το πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού (Bukatko και Daehler, 1998 σελ. 545). Δεδομένου ότι τα αρνητικά στερεότυπα δεν έχουν μόνο άμεσα, αλλά και αθροιστικά διαβρωτικά αποτελέσματα στη διαμόρφωση της διανοητικής ταυτότητας και απόδοσης των μαθητών, ο κάθε δάσκαλος έχει επομένως, 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.

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 στο 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.

### **5.2.2 Τα εθνοτικά σχολεία**

Τα εθνοτικά σχολεία δημιουργούνται από τις εθνοτικές οργανώσεις για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες γλωσσικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές ανά-

γκες των μελών τους, τις οποίες τα δημόσια σχολεία δεν μπορούν να ικανοποιήσουν. Η μητρική γλώσσα, για παράδειγμα, είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη 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). Συνεπώς, εξαρτάται από την κάθε εθνοτική ομάδα να οργανωθεί προκειμένου να μεταδώσει τη γλώσσα της στις επόμενες γενιές. Όπως υπογραμμίζει ο Ishwaran (1980, σελ. 7) 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.

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

Ακολουθώς, επειδή η αναγνώριση αποτελεί επιβεβλημένη προϋπόθεση για την ατομική ευημερία (Taylor, 1994, σελ. 70), 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 ένα χώρο όπου μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα 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 αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη του παιδιού, και να συμβάλει στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο (Baker, 2001, σελ. 324, Stalikas και Gavaki, 1997, σελ. 7). Αντιθέτως, το παιδί μιας εθνοτικής ομάδας που εντάσσεται σε ένα σχολείο της κοινωνίας υποδοχής είναι ευάλωτο στην απώλεια της αυτοεκτίμησης και του κύρους του, διότι ενδεχομένως να θεωρήσει πως η γλώσσα και η κουλτούρα της οικογένειάς του υποτιμούνται (Baker, σελ. 325). Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον του για τη σχολική εργασία και συνεπώς την επίδοσή του.

Όπως προαναφέρθηκε, η αίσθηση της συνέχειας μεταξύ του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν ευεργετικό παράγοντα για τη σχολική ένταξη και προσαρμογή. Η αρχική μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον σε αυτό του εθνοτικού σχολείου διευκολύνει την όλη διαδικασία σχολικής ένταξης καθώς τα πολιτισμικά στοιχεία, η γλώσσα και η κουλτούρα συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό. Έτσι υπάρχει μια αίσθηση συνέχειας και οικειότητας για το νέο μαθητή.

Στον Καναδά, σχετικά με τη σχολική επίδοση, τα παιδιά που παρακολουθούν *προγράμματα γλωσσικής κληρονομιάς*<sup>5</sup> έχουν σε γενικές γραμμές τις ίδιες επιδόσεις με τους αντίστοιχους μαθητές που παρακολουθούν τα κανονικά εκπαιδευτικά προγράμματα της χώρας ή και καλύτερες. Αυτό οφείλεται στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην προαγωγή των γλωσσικών και διανοητικών δεξιοτήτων από την εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα (Baker, 2001, σελ. 325).

---

<sup>5</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).

Επίσης, τα οφέλη από μια καλά ανεπτυγμένη εθνοτική γλώσσα επεκτείνονται στην εκμάθηση νέων γλωσσών (ό.π., σελ. 350). Επιπλέον, εφόσον οι γλώσσες είναι αρκετά ανεπτυγμένες, ο μαθητής μπορεί να μεταφέρει με σχετική ευκολία έννοιες από τη μια γλώσσα στην άλλη (ό.π., σελ. 292). Σύμφωνα με τον Cummins «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» (Cummins, 1981, σελ. 26). 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 τη 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 στον ελληνισμό του Μόντρεαλ, σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη, «...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» (Κωνσταντινίδης, 2001, σελ. 43).

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 πα-

ράδειγμα, στον Καναδά μπορεί κάλλιστα να διατηρεί μια ελληνική και καναδική ταυτότητα και να θεωρεί τον εαυτό του ταυτόχρονα και Έλληνα αλλά και Καναδό. Για το 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 τη 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, 1990, 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).

### **5.3 Η εκπαίδευση στην επαρχία του Κεμπέκ**

#### **5.3.1 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, η σημαντικότερη υδάτινη οδός στη Β. 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 αλληπάλληλα 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>6</sup>. Έτσι, η γαλλόφωνη πλειοψηφία συνυπάρχει με μια αγγλόφωνη μειονότητα, έντεκα (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 τη διατήρηση της μοναδικότητάς τους μέσω της ανάπτυξης εθνοπολιτισμικών κοινοτήτων. Αν και ενδιαφέρεται για την αποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτιστικών ομάδων, δεν υπονοεί, εντούτοις, οποιαδήποτε εγγενή ισότητα μεταξύ τους (δηλαδή μεταξύ των εθνοτικών ομάδων και των Κεμπεκικιών). 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>7</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 επίσημή του γλώσσα, καθώς η γαλλική γλώσσα δεν θεωρείται απλώς ως βασικό εργαλείο επικοινωνίας, αλλά περισσότερο ως ουσιώδες σύμβολο της κεμπεκιώτικης ταυτότητας.

### **5.3.2 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 δι-

---

<sup>6</sup> Βλέπε *Statistics Canada's Profile of Quebec*: <http://www12.statcan.ca/english/census01/products/standard/prprofile/prprofile.cfm?G=24>

<sup>7</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.

καιώματα για τη δημιουργία νόμων που αφορούν τα θέματα της παιδείας. Έτσι, κάθε επαρχία εκλέγει το 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 (D.E.S.) 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, και τα οποία επιτρέπουν σε νέους και ενήλικες να ενταχθούν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την ολοκλήρωσή τους.
3. *Κολλέγιο*. Το κολλεγιακό επίπεδο αποτελεί ιδιαίτερο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος του Κεμπέκ και είναι μοναδικό στον Καναδά<sup>8</sup>. Αποτελεί ενδιάμεσο επίπεδο μεταξύ του γυμνασίου και του πανεπιστημίου. Τα ιδρύματα αυτά, γνωστά ως «CEGEPs»<sup>9</sup>, 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 Κολλεγιακών Σπουδών (D.E.C.).
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, παρέχοντας έτσι σε όλους του Κεμπεκιώτες πρόσβαση σε πανεπιστημιακές σπουδές. 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 κολλέγιο. Το μεταπτυχιακό πτυχίο ολοκληρώνεται μέσα σε δύο χρόνια και το διδακτορικό περίπου σε τρία.

<sup>8</sup> Στις άλλες επαρχίες του Καναδά, το γυμνάσιο κρατάει έξι χρόνια και οι φοιτητές πηγαίνουν κατευθείαν στο πανεπιστήμιο μετά την ολοκλήρωσή του.

<sup>9</sup> CEGEP= Collège d'Enseignement Général et Professionnel

### 5.3.3 Ιστορικο-πολιτική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες στο Κεμπέκ

18<sup>ος</sup> -19<sup>ος</sup> αιώνες: 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 το 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 Οντάριου) και η δεύτερη κυρίως στον «Κάτω Καναδά» (Lower Canada –σημερινή περιοχή του Κεμπέκ). Το 1867 δημιουργείται η Καναδική ομοσπονδία και εδραιώνεται ένα διπλό ομολογιακό –Προτεσταντικό και Καθολικό– εκπαιδευτικό σύστημα<sup>10</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>11</sup>. Επίσης, στο Κεμπέκ η παρουσία μιας οικονομικά και πολιτικά ισχυρής αγγλόφωνης μειονότητας ωθεί στην επίσημη κατοχύρωση της διγλωσσίας (Behiels, 1991, σελ. 4). 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.

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 (Behiels, 1991, σελ. 4) που δέχεται<sup>12</sup>. Στο Κεμπέκ, το κάθε γλωσσικά και θρησκευτικά διαφορετικό κύμα μεταναστών επιβαρύνει το δυαδικό ομολογιακό εκπαιδευτικό του σύστημα. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες στο Κεμπέκ εξελίσσεται εξαρχής ταυτόχρονα με τη μεταναστευτική

<sup>10</sup> Βλέπε Άρθρο 93 του British North American Act (1867).

<sup>11</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 εξαρχής 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>12</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.

πολιτική της χώρας.

*1901-1945:* Κατά τις πρώτες τέσσερις δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Behiels, 1991, σελ. 5), το (συνήθως) κυβερνών Φιλελεύθερο κόμμα υιοθετεί μια ανοιχτή μεταναστευτική πολιτική με σκοπό να εποικίσει 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 τη σημαντική αύξηση της ανεργίας και των εθνικών συγκρούσεων στην αγορά εργασίας, η πολιτική αυτή διακόπτεται (Behiels, 1991, σελ. 5-6).

Στον εκπαιδευτικό τομέα, αν και λειτουργεί ένα διπλό δημόσιο ομολογιακά οργανωμένο σύστημα το οποίο είναι φαινομενικά «ανοιχτό» σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως εθνικότητας και θρησκείας, 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>13</sup>. Ως αποτέλεσμα το προτεσταντικό σχολικό σύστημα μετατρέπεται σε ένα *de facto* δημόσιο κοσμικό σύστημα, ανοιχτό σε όλους τους μετανάστες (Behiels, 1991, σελ. 8).

*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>14</sup> (Behiels, 1991, σελ. 11). 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 τη στάση της απέναντι στους μετανάστες και ιδρύει πολυάριθμους φιλανθρωπικούς οργανισμούς προς το σκοπό αυτό (Behiels, 1991, σελ. 12).

Η αλλαγή αυτή προτρέπει σιγά-σιγά τις εθνικιστικές ομάδες να αναθεωρή-

---

<sup>13</sup> Η πολιτική αυτή του αποκλεισμού των μη-καθολικών θα κρατήσει μέχρι και το 1969.

<sup>14</sup> Την εποχή εκείνη το ποσοστό των Γαλλο-Καναδών σε σχέση με τον υπόλοιπο Καναδά φτάνει το 30%.

σουν τη θέση τους απέναντι στους μετανάστες. Τη δεκαετία του 1950, συνειδητοποιώντας όλο και 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, ότι 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 κεντρικής κοινωνίας (Behiels, 1991, σελ. 12-13).

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 (Behiels, 1991, σελ. 15-16). Καθώς αποτυγχάνουν οι διάφορες προσπάθειές του, το εθνικιστικό κίνημα ζητάει από την κυβέρνηση του Κεμπέκ να θεσπίσει ειδική γλωσσική νομοθεσία, η οποία να οδηγεί όλα αυτά τα παιδιά στο γαλλόφωνο σχολικό σύστημα (Behiels, 1991, σελ. 15-16).

*1965-1990:* Το 1971, μπροστά σε μια όλο και αυξανόμενη παρουσία πολλών 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 (Leman, 1999, σελ. 9). Οι ακραίοι γαλλόφωνοι εθνικιστές, γνωστοί ως «séparatistes», απορρίπτουν παντελώς τη 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 (Patrimoine Canadien).

Κατά το διάστημα 1958-1985, όπως αναφέρει ο Behiels (1991, σελ. 17) 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>15</sup> ενώ αυξανόμενα ποσο-

---

<sup>15</sup> Σύμφωνα με την καταγραφή του 1961 της Στατιστικής Υπηρεσίας του Καναδά, το 90% των μεταναστών επέλεξαν τα αγγλικά ως δεύτερή τους γλώσσα.



στά γαλλόφωνων ακολουθούν την ίδια πορεία. Στο πολιτικό επίπεδο, εκφράζονται οι ανησυχίες πως ο μειωμένος γαλλόφωνος πληθυσμός του Κεμπέκ θα αποδυναμώνει την πολιτική επιρροή του στο ομοσπονδιακό σύστημα και ότι η αύξηση της αγγλόφωνης κοινότητας στο Μόντρεαλ θα υπονόμει το γαλλόφωνο χαρακτήρα της πόλης. Έτσι, προκειμένου να προστατευθούν η 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. Όπως εξηγεί ο ίδιος συγγραφέας το 1968 ιδρύει το «Υπουργείο Πολιτιστικών Κοινοτήτων και Μετανάστευσης» (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration) το οποίο, μη έχοντας πλήρη αρμοδιότητα στο θέμα της διαδικασίας επιλογής των μεταναστών, επικεντρώνεται στην ένταξή τους στο γαλλόφωνο πολιτισμό, στην απόκτηση από αυτούς ανάλογων γλωσσικών δεξιοτήτων και στην υποστήριξη της εγκατάστασης και προσαρμογής τους (Behiels, 1991, σελ. 19). Προς το σκοπό αυτό ιδρύει υπηρεσίες εύρεσης εργασίας, προσφέρει μαθήματα γαλλικής και αγγλικής γλώσσας<sup>16</sup>, χρηματοδοτεί την ίδρυση εθνοτικών οργανώσεων για να τους βοηθήσει να διατηρήσουν την πολιτιστική και γλωσσική τους κληρονομιά και εκδίδει ενημερωτικά βιβλιάρια για την γαλλόφωνη κοινωνία και τις διάφορες εθνοτικές κοινότητες ώστε να χτιστούν γέφυρες μεταξύ των δυο πλευρών<sup>17</sup>. Το 1978, μετά από μια σειρά διαπραγματεύσεων, αποκτά το δικαίωμα άσκησης βέτο στην επιλογή κάποιων κατηγοριών μεταναστών που επιθυμούν να εγκατασταθούν στην επαρχία<sup>18</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 (Behiels, 1991, σελ. 20). Από την άλλη οι μετανάστες γονείς αρνούνται πλέον μαζικά να στείλουν τα παιδιά τους στα γαλλόφωνα σχολεία (Behiels, 1991, σελ. 20).

Το 1968, όπως αναφέρει ο Behiels (1991, σελ. 20) οι ακραίοι και οι λιγότερο συντηρητικοί εθνικιστές ενώνονται κάτω από το κόμμα του «Parti Québécois» με

---

<sup>16</sup> Ωστόσο όταν το συντηρητικό κόμμα Parti Québécois ανέλαβε την διακυβέρνηση το 1976, τα μαθήματα των αγγλικών αφαιρέθηκαν.

<sup>17</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>18</sup> Βλέπε την συμφωνία Couture-Cullen του 1978.

αρχηγό τον Lénvesque και απαιτούν, μεταξύ άλλων, την προκήρυξη της γαλλικής ως επίσημης γλώσσας του Κεμπέκ 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 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 το γαλλόφωνο χαρακτήρα του Κεμπέκ και από άτομα που το επικρίνουν γιατί αρνείται στους γονείς και στα παιδιά την ελευθερία επιλογής (Behiels, 1991, σελ. 21-22). 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). Ένα άτομο αναφέρει 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»* (άτομο Κ).

Μετά την έντονη πολιτική αντιπαράθεση που προκάλεσε ο Νόμος 22, η φιλελεύθερη κυβέρνηση χάνει στις επαρχιακές εκλογές του 1976 (Behiels, 1991, σελ. 22). Μόλις αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση, το κόμμα του Parti Québécois κινείται για να εξετάσει τους πολιτιστικούς και γλωσσικούς φόβους των γαλλόφωνων. Απορρίπτοντας το καθιερωμένο δίγλωσσο-πολυπολιτιστικό κοινωνικό πρότυπο, φέρνει ένα νέο νόμο, το «Χάρτη της Γαλλικής Γλώσσας», γνωστό ως «Bill 101»<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Ουσιαστικά, ο «Χάρτης της Γαλλικής Γλώσσας» αντιπροσώπευε το όραμα του Parti Québécois για μια εθνοτικά πλουραλιστική αλλά γλωσσικά μονόγλωσση γαλλόφωνη κοινωνία.

Στο εκπαιδευτικό επίπεδο, αυτό βάζει τέλος στις γλωσσικές εξετάσεις και οδηγεί όλα τα παιδιά των μεταναστών στα γαλλόφωνα σχολεία<sup>20</sup> (Behiels, σελ. 22). Οι εθνοτικές κοινότητες, αν και εξαναγκάζονται να ακολουθήσουν τον νόμο, συνεχίζουν να εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για το νομοσχέδιο. Ένα παιδί μεταναστών που εντάχθηκε στο γαλλόφωνο γυμνάσιο ένα χρόνο μετά τη ψήφιση του Νόμου 101, αναφέρει:

*«Το θέμα είναι πως δεν μας άρεσε- ειδικά εμένα δε 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. Έγραψα γράμμα για το Bill 101, ότι είναι άδικο» (άτομο 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 (Behiels, 1991, σελ. 17).

*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 στη σχολική ένταξη των μεταναστών 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 κοι-

---

<sup>20</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).

νών 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 (γαλλόφωνο και αγγλόφωνο) σχολικό σύστημα<sup>21</sup>. Όλα τα παιδιά των μεταναστών εξακολουθούν να οδηγούνται στα γαλλόφωνα σχολεία, όπως το απαιτεί ο Νόμος 101.

---

<sup>21</sup> Βλέπε τον Νόμο 109 (Bill 109): Act Amending the Education Act

## **6. Ο Καναδάς, μια πολυπολιτισμική χώρα**

### **6.1 Γενικά στοιχεία**

#### **6.1.1 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 32.9 εκατομμυρίων<sup>22</sup> το μεγαλύτερο ποσοστό ζει σε μια απόσταση 160 χιλιομέτρων από τα σύνορα με τις Η.Π.Α. Οι σημαντικότερες βιομηχανικές περιοχές και πληθυσμός του βρίσκονται στις επαρχίες του Οντάριο και του Κεμπέκ.

Δημογραφικά, η εθνοτική διαστρωμάτωση του καναδικού πληθυσμού 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 (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, τη γεωγραφική συγκέντρωση, τον πολιτισμό, την περίοδο μετανάστευσης στον Καναδά, το επίπεδο κοινωνικοπολιτικής κινητικότητας και κοινωνικοοικονομικών επιτευγμάτων (Breton, Reitz και Valenti, 1980, σελ. 5). Επιπλέον, στην περίπτωση της επαρχίας του Κεμπέκ, αν και ο νόμος ορίζει ότι οι μετανάστες υποχρεούνται να μάθουν τη 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).

#### **6.1.2 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

---

<sup>22</sup> Σύμφωνα με την καταγραφή του 2006 της Στατιστικής Υπηρεσίας του Καναδά.

τη δημιουργία κιάλας 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. Έκτοτε, πιο ανοιχτές πολιτικές έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην καταλληλότητα για απασχόληση, προκαλώντας ουσιαστικά με αυτόν τον τρόπο μεταναστευτικά κύματα μεγαλύτερης ποικιλίας. Το 2002, η θέσπιση του νομοσχεδίου για την Προστασία Μεταναστών και Προσφύγων (*Immigration and Refugee Protection Act*) διέυρνε τα κριτήρια επιλογής, δίνοντας έμφαση στην επιλογή ατόμων ικανών να συμβάλουν στην οικονομία του Καναδά.

### **6.1.3 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 κιάλας βήματα του ως χώρα, προσανατολίστηκε προς μια διπολιτισμική-διγλωσσική πολιτική. Έκτοτε, οι συνεχόμενες προσπάθειες της γαλλο-καναδικής μειονότητας να αναγνωριστεί ως «διακριτή κοινωνία» 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.

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, τη 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, στα πλαίσια μιας μελέτης διαπιστώθηκε 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 (O'Bryan, Reitz και Kuplowska, 1976, σελ. 97-98).

Σήμερα ο Καναδάς, με τις εθνοτικές ομάδες που φθάνουν πάνω από τις 150, 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 εθνικών κοινοτήτων στην καναδική κοινωνία και να γιορτάσει τον πλούτο και την ετερογένεια της χώρας.

## 6.2 Οι Έλληνες του Καναδά

### 6.2.1 Δημογραφικά στοιχεία

Η ελληνική παρουσία στον Καναδά εντοπίζεται και καταγράφεται πριν ακόμα η χώρα αποκτήσει τον επίσημο ομοσπονδιακό της χαρακτήρα. Οι πρώτες σίγουρες αναφορές για Έλληνες μετανάστες στο Μόντρεαλ ανατρέχουν στο 1843 (Bombas, 1985b, 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 (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 τη 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.

Μετά το 1967 η ελληνική μετανάστευση αρχίζει να υποχωρεί βαθμιαία. Σύμφωνα με την канаδική 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>23</sup> (περίπου 75.000). Σήμερα, η εθνοτική ομάδα των Ελλήνων του Καναδά συμπεριλαμβάνει άτομα από πρώτης έως και τέταρτης γενιάς μεταναστών.

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

Στις μεγαλουπόλεις του Καναδά, η μαζική τοπική παρουσία Ελλήνων διευκολύνει την οργάνωση ελληνικών παροικιών. Από το 1900 και μετά, ιδρύονται ελληνικές οργανώσεις (κοινότητες, ελληνορθόδοξες εκκλησίες, ελληνικά σχολεία, σύλλογοι κοινωνικού και εθνοπολιτισμικού χαρακτήρα, ΜΜΕ) σε πόλεις όπως το Vancouver, το Montreal και το Toronto, οι οποίες αποβλέπουν στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, κουλτούρας και ταυτότητας και βοηθούν τους μετανάστες

<sup>23</sup> Το Μόντρεαλ, έχοντας μεγάλο λιμάνι, έγινε από πολύ νωρίς ένα σημαντικό διεθνές σημείο άφιξης μεταναστών. Αποτελεί συνεπώς ένα πολυπολιτισμικό 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)



να προσαρμοστούν στην ντόπια κοινωνία (Τσίμπος, 2001, σελ. 34).

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 (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 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 και να εξακολουθούν να υπάρχουν, για διάφορους λόγους, συγκρούσεις και προστριβές εντός των κοινοτήτων (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 (π.χ. οι εθνικοτοπικοί σύλλογοι) (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. 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 απο-

κτήσει και χρώματα του Καναδά. Συνεπώς, η παρουσία των Ελλήνων του Καναδά έχει «δέσει» πιο αρμονικά με την εικόνα της ευρύτερης κοινωνίας.

### **6.2.3 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση**

Μετά την οικογένεια, ο σημαντικότερος παράγοντας για τη συντήρηση και μετάδοση της ελληνικής ταυτότητας και του ελληνικού στοιχείου στη διασπορά είναι αναμφισβήτητα το ελληνικό σχολείο. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά χρονολογείται από τις αρχές του εικοστού αιώνα. Τα πρώτα μαθήματα 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 (1996), 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<sup>24</sup> 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. 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 (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ. 66).

### **6.2.4 Μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματική αποκατάσταση**

Η πλειοψηφία των πρώτων Ελλήνων μεταναστών που καταφθάνει στον Καναδά είναι ανειδίκευτοι εργάτες οι οποίοι δουλεύουν αρχικά σε περιθωριακά ε-

---

<sup>24</sup>Ένα από αυτά είναι και το Σαββατιανό Γυμνάσιο/ Λύκειο Αριστοτέλης όπου συνεχίζουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευσή τους οι απόφοιτοι του σχολείου Σωκράτης.

παγγέλματα, 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 και ξενοδοχεία (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ. 86). Στο Παράρτημα II παρουσιάζεται ένα απόσπασμα από την αφήγηση ενός Ελληνοκαναδού καθώς περιγράφει τις πρώτες δουλιές που έκανε ο πατέρας του όταν έφτασε στον Καναδά στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και πώς εξελίχθηκε επαγγελματικά. Όσοι είχαν τελειώσει τις πανεπιστημιακές τους σπουδές είτε στην Ελλάδα, είτε στον Καναδά μπόκαν 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 ημειδικευμένοι και ανειδίκευτοι εργάτες (Μιχελακάκη, 1999, σελ. 74). 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 Τσίμπου (2004, σελ. 115-116), δείχνουν μια εντυπωσιακή ανοδική κοινωνική κινητικότητα των Ελληνοκαναδών δεύτερης γενιάς σε σύγκριση με αυτή της πρώτης γενιάς. Η άνοδος αυτή οφείλεται κυρίως στις υψηλές προσδοκίες των γονιών, στην έμφαση που δίνουν στη σχολική επιτυχία, στην οικονομική βοήθεια που τους παρέχει η οικογένεια και στις πολλαπλές δυνατότητες για τρίτοβάθμια εκπαίδευση που προσφέρει ο Καναδάς (Τσίμπος, 2001, σελ. 42).

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 έρευνα των Κωνσταντινίδη και Τσίμπου, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους Καναδούς, φαίνεται πως ένα υψηλότερο ποσοστό Ελληνοκαναδών δεύτερης γενιάς έχει αποκτήσει πανεπιστημιακό δίπλωμα πρώτου επιπέδου (Bachelor's) ή και ανώτερο, πως έχουν ένα σχετικά συγκρίσιμο εισοδηματικό επίπεδο με τους

υπόλοιπους Καναδούς όπως επίσης και ότι δεν εμφανίζεται σημαντική διαφορά ανάμεσα τους σχετικά με την επαγγελματική διαστρωμάτωση (Κωνσταντινίδης και Τσίμπος, 2004, σελ. 117).

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

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

Ωστόσο, 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 τη μεταπολεμική γενιά των μεταναστών στους Ελληνοκανα-

δούς δεύτερης γενιάς. Ταυτόχρονα, διαμορφώνεται σιγά-σιγά και η εικόνα που υπήρχε ως τώρα για τη 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 πέρασμα του 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>25</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).

### **6.2.6 Η «Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ» (ΕΚΜ)**

Ένα μεγάλο μέρος του ελληνισμού που ζει στην πόλη του Μόντρεαλ έχει οργανωθεί γύρω από την «Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ» (ΕΚΜ), η οποία το 2006 συμπλήρωσε εκατό χρόνια ύπαρξης (1906-2006). 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, 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, διανο-

---

<sup>25</sup> Το 1981, αναφέρει η Gavaki (xx, σελ. 9), εγκαταστάθηκαν στον Καναδά μόνο 287 νέοι Έλληνες μετανάστες.

μή τροφίμων σε οικογένειες με οικονομική δυσχέρεια). Φυσικά, ένας σημαντικός παράγοντας που έχει συμβάλει σε αυτό είναι και η «αρχαιότητα» της παρουσίας των Ελλήνων στον Καναδά. Η μεγαλύτερη ίσως συμβολή της ΕΚΜ στην ελληνική παροικία είναι η καθημερινή ελληνόγλωσση εκπαίδευση που προσφέρει στα ελληνοκαναδεζόπουλα μέσω των τεσσάρων παραρτημάτων του ημερήσιου τρίγλωσσου δημοτικού σχολείου Σωκράτης εδώ και 82 ολόκληρα χρόνια.

### 6.3 Το σχολείο Σωκράτης

#### 6.3.1 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 τη μια ή την άλλη πλευρά, μοιράζονται σε δυο ομάδες. 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. 97-98).

##### *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 (Bombas, 1985b, 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). Επίσης, το σχολείο αντιμετωπίζει οικονομικά προ-

βλήματα, στεγάζεται σ' ένα πολύ παλιό κτίριο<sup>26</sup> και ο σχολικός και εκπαιδευτικός του εξοπλισμός υστερεί σημαντικά (Μπόμπας, 2002, σελ. 101, 103).

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>27</sup>), ώσπου παραδίδεται στα χέρια των μεταπολεμικών μεταναστών.

Το κύμα των νέων μεταναστών τετραπλασιάζει τον ελληνικό πληθυσμό του Καναδά μέσα σε δέκα χρόνια<sup>28</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 αγορά-

---

<sup>26</sup> Σύμφωνα με τη μαρτυρία ενός ατόμου που φοίτησε εκεί τη δεκαετία του 1930, το κτίριο αυτό βρισκόταν δίπλα ακριβώς από την εκκλησία της Αγ. Τριάδας και ίσως να ήταν προηγούμενος 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 Αγ. Τριάδας.

<sup>27</sup> Στο υπόγειο των εκκλησιών στεγάζονταν και συνεχίζεται να στεγάζεται το πνευματικό τους κέντρο.

<sup>28</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).

ζει 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 (Μπόμπας, 2002, 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 «εκ-γαλλισμού» 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).

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 кемπεκιώτικη 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 ελληνοπαίδων στην кемπεκιώτικη κοινωνία.

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 Σωκράτη μεταμορφώνεται κυριολεκτικά. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1971-1972 η κυβέρνηση του Κεμπέκ αναγνωρίζει και ανακηρύσσει το σχολείο Σωκράτη 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 αναγνωριστεί 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 εξέλιξη 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, μετατρέπεται 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.

Το 1978 συνδέεται με τη 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 διδασκάλων που επιβαρύνονται οι γονείς για το κάθε παιδί.

Έτσι, έχοντας περίπου 20% περισσότερο χρόνο διδασκαλίας<sup>29</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 Ganaki, 2002, σελ. 312). Επίσης, η αγγλική γλώσσα διδάσκεται ως τρίτη (ξένη) γλώσσα. Ο διδακτικός χρόνος του σχολείου χωρίζεται περίπου κατά τον ακόλουθο τρό-

---

<sup>29</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 (Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ, Κωνσταντινίδης, 2004, σελ. 135).

πο: 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).

Το 1980, ακολουθώντας την τάση της εποχής που βάδιζε 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 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 γειτονίες, 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 2007-2008 είχαν εγγραφεί συνολικά περίπου 1.235 παιδιά στα τέσσερα παραρτήματα του.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το σχολείο δεν περιχαράκνει τα ελληνόπουλα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα (το ελληνικό). Αντιθέτως, καταβάλλονται συστηματικές και συντονισμένες προσπάθειες από τους υπεύθυ-

νους του σχολείου και της ΕΚΜ ώστε να προάγονται, να ενισχύονται και να εμπειδώνονται 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 / κερμπεκιώτικης 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 ελληνοισμού 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 πεπαιθήσεις 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, δεν 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» (École Primaire Socrates-a, 2002-2003).

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).

### 6.3.2 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 τη 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 (Μπόμπας, 2002, σελ. 134). 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 ΕΚΜ είναι ένα πραγματικά «πετυχημένο εκπαιδευτικό πείραμα» (Bombas, 1985a, 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 διαβάζει 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 τη μία γλώσσα στην άλλη ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά, και δεν τα μπερδεύανε».

Γονιός 2: «...Μάλιστα στο γυμνάσιο το θέτανε σαν πρόβλημα. Γιατί στο γυμνάσιο διδασκάνε τα γαλλικά και λίγα αγγλικά. Και οι γονείς αυτοί λέγανε, «Ω! Δυο 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 πώς 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 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 (γιος), 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>30</sup>, ο κ. Μανωλάκος, πρώην πρόεδρος της ΕΚΜ και πρώην μαθητής του σχολείου Σωκράτη 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 στο γαλλόφωνο και αγγλόφωνο πολιτισμό» (Chambre des Communes, 1984, σελ. 123).

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 (1985a, 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 τη 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 ένα 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 кемπεκιώτικη / καναδική

<sup>30</sup> Comité Spécial sur la Participation des Minorités visibles a la Société Canadienne

κοινωνία είναι αυτές που κυρίως επωφελούνται από τα ελληνικά ημερήσια σχολεία. Δέχονται τους απόφοιτους των σχολείων αυτών, δηλαδή τρίγλωσσα άτομα, καλά 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 ελληνοπαιδων που φοιτούν στο ημερήσιο σχολείο Σωκράτης και ελληνοπαιδων 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-διδασκαρική διατριβή του 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. i). 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. i).

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 (Κωνσταντινίδης, 2004, σελ. 180, 183). Αν και είχε μειωθεί αισθητά από το 1984, το 1997 το επίπεδο ελληνικότητας των μαθητών του Σωκράτη εξακολουθούσε να καταγράφεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα. 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.





## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η έρευνα

### 7. Μεθοδολογία της έρευνας

#### 7.1 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 θα επηρεάσουν θετικά ή και αρνητικά την ανάπτυξή του. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στο θέμα αυτό εστιάζονται κυρίως στα προβλήματα προσαρμογής και ένταξης, και στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά μειονεκτήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά εθνοτικών ομάδων σε μια χώρα υποδοχής. 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 εθνοτικό σχολείο όπου όλα τα άλλα παιδιά έχουν την ίδια εθνικότητα μ' αυτό, κι έτσι οι συναστροφές του περιορίζονται μόνο σε άτομα της ίδιας εθνικότητας. Άραγε, πώς επηρεάζει αυτό το φαινόμενο την κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού; Ποιες είναι οι 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;

Το σχολείο Σωκράτης συνιστά ένα παράδειγμα και ως εκ τούτου 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 «μονοεθνοτικού» 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 απόφοιτων 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:

1. σχολείο Σωκράτης και διαμόρφωση εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών του
2. σχολείο Σωκράτης και ακαδημαϊκή / επαγγελματική σταδιοδρομία (εξέλιξη) των αποφοίτων του.

## 7.2 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 χρήσιμες πληροφορίες 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.

### **7.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα**

Βασιζόμενη στους προαναφερόμενους σκοπούς και προβληματισμούς, και με αφητηρία 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 στη 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 σχολείου Σωκράτης στη μετέπειτα ακαδημαϊκή ή/και επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων του, παιδιών δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών, γεννημένων και μεγαλωμένων στον Καναδά, και πώς 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 τη φοίτηση στο Σωκράτης;
  5. Τι πρόσφερε γενικότερα ο Σωκράτης, θετικό ή αρνητικό, στους απόφοιτούς του;

### 7.3 Στρατηγική της έρευνας

Η στρατηγική της έρευνας αποτελεί κριτήριο βάσης 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). Η μελέτη περίπτωσης επελέγη για την παρούσα έρευνα διότι επιτρέπει τη διεξαγωγή μιας λεπτομερούς και σε βάθος ανάλυσης του υπό έρευνα θέματος. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μορφή μελέτης περίπτωσης που χρησιμοποιήθηκε είναι «οι ιστορίες ζωής», η οποία έχει ως σκοπό να καταγράψει την ερμηνεία που δίνει ένα άτομο για τη ζωή του (Bogdan και Biklen, 1992, σελ. 3).

### 7.4 Πληθυσμός

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελεί το σύνολο μέσα από το οποίο γίνεται η επιλογή του δείγματος. 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 2003-2004.

### 7.5 Δείγμα έρευνας

Όταν ο πληθυσμός είναι μεγάλου μεγέθους πρακτικά είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να συμπεριληφθούν όλα τα άτομα στην έρευνα. Για το λόγο αυτό, γίνεται εκλογή ενός δείγματος του πληθυσμού (Παπαναστασίου, 1994, σελ. 57). Η μέθοδος δειγματοληψίας της παρούσας μελέτης συνιστά ένα συγκερασμό ιστορικού (historical design) και ευκαιριακού (sample of convenience) σχεδίου δειγματοληψίας<sup>31</sup> (Woods και Catanzaro, 1988, σελ. 185, 107). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή του δείγματος μια συγκεκριμένη μορφή ευκαιριακής δειγ-

---

<sup>31</sup> Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι μια ευκαιριακή μέθοδος δειγματοληψίας δεν αξιώνει την κάλυψη ολόκληρου του πληθυσμού και προφανώς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτό (Mertens, 1998, σελ. 261).

ματοληψίας, η μέθοδος της «χιονοστιβάδας» (snowball sampling) (Mertens, 1998, σελ. 263; Woods και Catanzaro, 1988, σελ. 107; Cohen και Manion, 1989, σελ. 104). 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. Όμως, για να είναι δυνατή η ένταξη τους στο δείγμα, τα άτομα 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 εγκατεστημένοι 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. 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 ΕΚΜ, 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 μέλη του δείγματος μπορούν να χωρι-

στούν σε δύο κατηγορίες με βάση τη χρονολογική εξέλιξη του σχολείου Σωκράτης: α) στους παλαιότερους απόφοιτους, δηλαδή στα άτομα που φοίτησαν εκεί κατά τη διάρκεια 1926-1970, 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 άτομα υπάγονται στην πρώτη κατηγορία και οκτώ στη δεύτερη.

### **7.5.1 Βιογραφικά και περιγραφικά στοιχεία των μελών του δείγματος**

Κατά τη 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.

Ως εκ τούτου, στην ομάδα των ατόμων που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται απόφοιτοι από το 1938 έως το 1991, άτομα δηλαδή ηλικίας 25 έως 79 ετών. Η πλειοψηφία αυτών (οι οκτώ στους δώδεκα) αποφοίτησαν από το 1970 και μετά, όταν το σχολείο έγινε επίσημα τρίγλωσσο. Είναι δηλαδή άτομα από 25 έως 39 ετών. Δύο άτομα γεννήθηκαν στην Ελλάδα και μετανάστευσαν στον Καναδά πριν την ηλικία των 5 ετών.

Επίσης, το δείγμα αποτελείται από 6 γυναίκες και 6 άνδρες. Όσον αφορά το ακαδημαϊκό τους προφίλ, όλα τα άτομα ανεξαιρέτως είχαν από έναν τίτλο πανεπιστημιακών σπουδών (Bachelor's) και άνω. Σχετικά με το επαγγελματικούς προφίλ, το δείγμα της έρευνας συμπεριλαμβάνει λειτουργούς υγείας, εκπαιδευτικούς, νομικούς, μηχανικούς και κοινωνικούς επιστήμονες. Ένα άτομο έχει ήδη συνταξιοδοτηθεί, ενώ τα υπόλοιπα εξακολουθούν να εργάζονται στον κλάδο τους.

### **7.6 Τύπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας**

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, είναι σημαντικό να παρασχεθεί μια προσεκτική περιγραφή της τοποθεσίας όπου διεξήχθη ώστε να μπορεί μελλοντικά να επαναληφθεί (Woods και Catanzaro, 1988, σελ. 121).

Για την παρούσα έρευνα, κύριο εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν η συνέντευξη. Για να είναι άνετα τα μέλη του δείγματος, το κάθε ένα είχε την επιλογή να διαλέξει την ημέρα, την ώρα και τον τόπο όπου θα γινόταν η συνέντευξη. Η ερευνήτρια-συνεντεύκτρια μετακινήθηκε προς τα άτομα για όλες τις συνεντεύξεις. Οι πέντε από τις δώδεκα έγιναν στα σπίτια των μελών του δείγ-

ματος, ενώ οι υπόλοιπες εφτά έγιναν στο χώρο της εργασίας τους. Κάθε συνέντευξη γινόταν σε χώρο όπου η συνεντεύκτρια και ο συνεντευξιαζόμενος ήταν μόνοι, ώστε να μπορεί να διεξαχθεί απερίσπαστα η συνέντευξη, να μπορεί το άτομο να συγκεντρωθεί στις ερωτήσεις της συνεντεύκτριας 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.

## **7.7 Πηγές άντλησης ερευνητικού υλικού και εργαλεία συλλογής του**

### **7.7.1 Η συνέντευξη**

Η συνέντευξη είναι ένα από τα κυριότερα εργαλεία συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας. Οι ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις, σε αντιδιαστολή με τις κλειστού τύπου, επιτρέπουν, αφενός στα μέλη του δείγματος να εκφραστούν μέσα από τη δική τους οπτική γωνία και όχι μέσα από την οπτική των προ-σχεδιασμένων ερωτήσεων του συνεντευκτή, αφετέρου στον ερευνητή να εξετάσει ένα θέμα βαθύτερα με πρόσθετες ερωτήσεις ώστε να γίνει μια επαρκέστερη ερμηνεία των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση που υποβάλλεται (Goode και Hatt, 1952, σελ. 186).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, κάθε μέλος του δείγματος συμμετείχε σε μια ατομική συνέντευξη με αναδρομικό χαρακτήρα, όπου κλήθηκε, μέσω των ερωτήσεων, να γυρίσει πίσω στα χρόνια της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο. Οι ερωτήσεις που έγιναν 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. Πριν τη 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 τη 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 (Goode και Hatt, 1952, σελ. 186).

Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 35 έως 105 λεπτά. Μετά το πέρας κάθε συνέντευξης, η ερευνήτρια κράταγε σημειώσεις, οι οποίες αφορούσαν τη διάρκεια της συνέντευξης, την παρουσίαση και έκφραση του συνεντευξιαζόμενου, το βαθμό ομιλητικότητάς του, κατά πόσο συγκινήθηκε μιλώντας και παράγοντες του περιβάλλοντός του που πιθανόν να το επηρέασαν. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν για να υποβληθούν

στη συνέχεια σε επεξεργασία. 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 (Woods και Catanzaro, 1988, σελ. 279, 331).

### **7.7.2 Πηγές άντλησης συμπληρωματικού υλικού**

Επιπλέον, έγινε συλλογή γενικών και συμπληρωματικών πληροφοριών από τα νεότερα και παλαιότερα 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 μελών του δείγματος και άλλων μελών της παροικίας.

### **7.8 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 μελών του δείγματος, 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 το σκοπό αυτό, δόθηκε σε κάθε άτομο ένας γραμματικός κώδικας, π.χ. Κ, Μ, Ο, κ.λπ.

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση την ανάλυση περιεχομένου.

*Ανάλυση 1* - 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 ατόμων του δείγματος και να μειώσει τον όγκο των δεδομένων σε επεξεργάσιμες μονάδες. Οι κώδικες που χρησιμοποιήθηκαν προέκυψαν από τα ίδια τα στοιχεία (inductively generated codes). Στη συνέχεια, ο κωδικοποιημένος όγκος δεδομένων εξετάστηκε μια δεύτερη φορά 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 (Woods και Catanzaro, 1988, σελ. 441,442). Στο επόμενο στάδιο, το κάθε κωδικοποιημένο κομμάτι των συνεντεύξεων ταξινομήθηκε στην



ανάλογη ενότητα (Δόμηση Ταυτότητας – Ακαδημαϊκή Εξέλιξη – Επαγγελματική Εξέλιξη). Βάσει των εννοιών αυτών και των βασικών αξόνων και υποθέσεων της έρευνας, δημιουργήθηκαν κατηγορίες ανάλυσης ώστε να αντικειμενικοποιηθούν 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.

*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 προέβη στη διατύπωση των συμπερασμάτων.

### 7.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

#### 7.9.1 Εγκυρότητα έρευνας

Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που ένα όργανο μέτρησης φαίνεται ότι μετρά αυτό που θεωρείται ότι μετρά (Παπαναστασίου, 1994, σελ. 49). Στην παρούσα μελέτη, προτού γίνουν οι συνεντεύξεις, ο οδηγός συνέντευξης -το ερ-

γαλείο συλλογής δεδομένων- δόθηκε σε έναν απόδημο της δεύτερης γενιάς και σε έναν Γαλλο-Καναδό (κεμπεκιώτικης καταγωγής) για αξιολόγηση. Τα άτομα αυτά επιλέχθηκαν για να αξιολογήσουν τον οδηγό συνέντευξης με βάση τα παρακάτω προσόντα που είχαν: Ο απόδημος ήταν πτυχιούχος πανεπιστημίου και μελετούσε σε μετεκπαιδευτικό επίπεδο θέματα μετανάστευσης. Ήταν εκπαιδευτικός σε γαλλόφωνα και αγγλόφωνα σχολεία και υπήρξε δάσκαλος σε ελληνικά σχολεία της παροικίας. Το δεύτερο άτομο ήταν επίσης εκπαιδευτικός σε γαλλόφωνα και αγγλόφωνα σχολεία καθώς και υποψήφιος διδάκτορας. Σημαντικός λόγος για την επιλογή του ήταν επίσης η καταγωγή του καθότι 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 μέλη του δείγματος.

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

### **7.9.2 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).

Στην παρούσα μελέτη, η ερευνήτρια εξήγησε στο κάθε μέλος του δείγματος ποια είναι και ποιος ο σκοπός της ώστε να πειστούν για τη σοβαρότητα της εργασίας και να δώσουν αληθινά και έγκυρα στοιχεία (Woods και Catanzaro, 1988, σελ. 136). Για τον ίδιο σκοπό, τους εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η χρήση των πληροφοριών που θα συλλέγονταν από την συνέντευξη και τέλος, τα διαβεβαίωσε 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 μέλη του δείγματος. Επειδή όμως ο οδηγός ήταν ημιδομημένος, υπήρχε η δυνατότητα να συζητηθούν και άλλα συναφή θέματα. Επίσης, καταγράφηκε μετά από κάθε συνέντευξη, η τοποθεσία της και άλλοι παράγοντες σχετικοί με τη διεξαγωγή της.

Ακολουθώντας, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν «ερωτή-

σεις-παγίδες» προκειμένου να εξακριβωθεί η συνέπεια των καταθέσεων (Βάμβουκας, 1984, σελ. 250). Με τον ίδιο σκοπό, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και όπου αυτό ήταν δυνατό, διασταυρώθηκαν διάφορες πληροφορίες, οι οποίες συγκρίθηκαν με τις καταθέσεις άλλων μελών του δείγματος, για την επαλήθευση 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 μέλη του δείγματος, 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 το σκοπό της έρευνας.

Τέλος, ως προς την ανάλυση των δεδομένων, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας εξετάζοντας τη σταθερότητα των κωδικών χρησιμοποιώντας ένα σύστημα κωδικοποίησης -επανακωδικοποίησης (Mertens, 1998, σελ. 146; Woods και Catanzaro, 1988, σελ. 454).

## 7.10 Δεοντολογία

Είναι πολύ σημαντικό η δεοντολογία να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας προγραμματισμού και εφαρμογής μιας έρευνας (Mertens, 1998, σελ. 23, 24, Bogdan και Biklen, 1992, σελ. 49, 54). Σχετικά με την παρούσα μελέτη, αρχικά, όπως προαναφέρθηκε, η ερευνήτρια εξήγησε στο κάθε μέλος του δείγματος την ταυτότητά της –ποια είναι, τι ερευνά και γιατί. Όλα τα άτομα συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα εθελοντικά και ύστερα από ενημέρωσή. Επίσης, πριν τους πάρει συνέντευξη, η ερευνήτρια τους εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει χρήση των πληροφοριών που θα συλλέγονταν, τους πληροφοφόρησε ότι τα δεδομένα θα παραμείνουν αυστηρά απόρρητα και πως με κανέναν τρόπο δεν θα γίνει γνωστή η ταυτότητά τους. Ακολούθως, τα άτομα 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 άτομα του δείγματος. Σεβόμενη την αξιοπρέπεια και την υπερηφάνεια των μελών του δείγματος, 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 διευκόλυνε. Επίσης, η ερευνήτρια μετακινούνταν από γλώσσα σε γλώσσα, ακολουθώντας το λεξιλόγιο και την εκφρα-

στική ικανότητα του καθενός. Το μεγαλύτερο μέρος των συνεντεύξεων, ωστόσο, έγινε στα αγγλικά. Στο τέλος, ευχαρίστησε τα άτομα 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.

### **7.11 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. 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 τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της έρευνας, υπενθυμίζουμε ότι το δείγμα περιορίζεται σε απόφοιτους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά 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.

## 8. 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 τη 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 μελών του δείγματος 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 γενικότερα.

### 8.1 Δόμηση εθνοπολιτισμικής ταυτότητας

#### 8.1.1 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 μέλη του δείγματος αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιγύρο. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν διάφορες κατηγορίες ταυτοποίησης.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μια ερώτηση ανοιχτού τύπου υποβλήθηκε στα άτομα: *«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 ένα συνδυασμό ελληνικής, канаδικής, κερμπεκιώτικης και μοντρεαλίτικης ταύτισης. Καθώς εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία, ορισμένες απαντήσεις των ατόμων παρουσιάζονται παρακάτω:

1. «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» (Α).
2. «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» (Κ).
3. «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. Οπωσδήποτε. Νομίζω ότι ταυτίζομαι. [...] Θέλω να πω... είμαι πολύ Έλληνας» (Υ).
4. «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» (Ο).
5. «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» (Δ).
6. «Σήμερα, είμαι Καναδός.. Επειδή έχω ζήσει [τόσα] 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 κάποιο 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» (Μ).

Κανένα από τα άτομα 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.» (Ο). Τρία νεότερα άτομα ανέφεραν συγκεκριμένα πως όταν ερωτώνται να περιγράψουν την εθνοτικότητά τους, δηλώνουν πρώτα ότι

είναι Έλληνες και μετά διευκρινίζουν ότι είναι γεννημένοι στον Καναδά και έχουν ελληνική καταγωγή. Σύμφωνα με ένα από αυτά: «*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»* (S).

Επίσης, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τέσσερα άτομα περιγράψανε συγκριτικά το βαθμό ελληνικότητάς τους. Δυο είπαν ότι ως Καναδοί, είναι «very Greek». Όπως δήλωσε ένα από αυτά: «*Είμαι πολύ Έλληνας. Όλοι οι συνάδελφοι μου μου λένε: «Ω, είσαι πολύ Έλληνας!». Και εγώ λέω, «Τι άλλο να είμαι»* (F). 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 περηφάνια, 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 άτομο A:

«*My God, there is so much history, there is so much beauty in this country. And I found that even Greeks in Greece don't appreciate Greece as much as we do here. Because we don't have Greece here. And I found that when I went to Greece, I appreciated it more. I felt that I appreciated it more than the Greeks there. They don't know what they have! Ενώ εμείς που ερχόμαστε από το εξωτερικό και βλέπουμε τι... Το βλέπουμε, λέμε... Θεέ μου, δεν έχετε ιδέα του τι έχετε! Είναι κρίμας! [...] 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».*

### **8.12 Περιγραφή και εξωτερίκευση στοιχείων ελληνικότητας**

Στη δεύτερη κατηγορία εξετάστηκε η παρουσία στοιχείων ελληνικότητας στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μελών του δείγματος. 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 άτομα, 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 άτομα 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 άτομα) ή καθόλου (ένα άτομο). Αντιθέτως, από τα τρία μέλη του δείγματος που χρησιμοποίησαν υψηλά ποσοστά της ελληνικής, τα δύο ήταν οι πιο πρόσφατοι απόφοιτοι του Σωκράτη (απόφοιτοι του 1991), ενώ το τρίτο παρουσίασε υψηλή συμμετοχή στους διάφορους τομείς της ελληνικής παροικίας. Γενικότερα, η πλειοψηφία των ατόμων 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 τη 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, στο 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» (Α).*

Στην ερώτηση σχετικά με το ποια είναι η κύρια γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι, οι δηλώσεις των μελών του δείγματος 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 άτομα που είναι οικογενειάρχες, δύο χρησιμοποιούν τα ελληνικά και τα αγγλικά ως κύριο μέσω επικοινωνίας στο σπίτι και πέντε μόνο τα αγγλικά.

Στο συνδυασμό της παραπάνω ερώτησης με την ερώτηση «Ποιες άλλες γλώσσες χρησιμοποιούνται από τα μέλη της οικογένειάς σας», όλα τα άτομα 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 μέλη του δείγματος 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 τους ζητήθηκε 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 στη γραφή). Για παράδειγμα, ένα άτομο που δήλωσε μερική ευχέρεια είπε: «*Now if you ask me to write my name, I don't remember it.*» (G).

Από τα έξι άτομα που είναι 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, όλοι οι συνεντευξιζόμενοι ανεξαιρέτως είχαν την τάση, όταν μιлагαν αγγλικά, να χρησιμοποιούν συγκεκριμένους ελληνικούς όρους, χαρακτηριστικούς της ελληνικής κουλτούρας. Όπως για παράδειγμα:

1. «*Yeah, δόξα τω Θεώ, like my mom would say*» (M).
2. «*...friends that I have to this day, and one of which I introduced her to her husband and I'm their κουμπάρο. And I στεφάνωσα and I also baptized their child*» (F).
3. «*I don't feel that Greece is my country. Like my πατρίδα. It's not my πατρίδα*» (S).

Σχετικά με τη σχέση τους με την Ελλάδα, όλα τα άτομα 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 άτομα που είχαν σύντροφο,

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

Πέντε άτομα 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). Τρία άτομα 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 μέλη του δείγματος ήταν ενημερωμένα για τα επιτεύγματα και άλλα θέματα που αφορούν τους Έλληνες στις διάφορες χώρες της διασποράς. Για

παράδειγμα, ένα άτομο ανέφερε: «*Η Ελλάδα είναι μια μικρή χώρα. Τι είναι; Ούτε δέκα εκατομμύρια άνθρωποι. Νομίζω δέκα εκατομμύρια άνθρωποι. Πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον πέντε εκατομμύρια έξω. 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).

Σήμερα, τα μέλη του δείγματος εξακολουθούν να ασχολούνται με θέματα που αφορούν την ελληνική πολιτιστική τους κληρονομιά και τη σύγχρονη Ελλάδα. Όλα 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 άτομο δήλωσε:

«*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 relatives in Greece. And of course I kept up with my reading too. Reading newspapers. That's very-very good exercise. You know my Greek.. 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).

Πολλά άτομα 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 δουλεύουν ή προσφέρουν εθελοντική δουλειά στην ΕΚΜ. Ένα άτομο ασχολείται ενεργά με τη μετάδοση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού (μουσική, θέατρο, παράδοση, γλώσσα) στις νέες γενιές ελληνοπούλων. Επίσης, αρκετά άτομα, μέσω των περιγραφών τους, φαίνεται πως έχουν μια πραγματική εικόνα της σύγχρονης Ελλάδας. Ανέφερε, για παράδειγμα, το άτομο K: «*Well, tomorrow if somebody offered me a 6-figured job, I'd go there. 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...».*

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, παρατηρήθηκε ότι όταν τα μέλη του δείγματος μιλούσαν 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 άτο-

μο είπε: «Ξέρεις, είμαι περήφανος που είμαι Έλληνας. Η μικρή μου σημαiouλα που μου έδωσε το παιδί μου δεν είναι εδώ... [κοιτάζει γύρω του, σαν να την ψάχνει]» (Κ). Ένα άλλο, δείχνοντας στην ερευνήτρια δυο μεγάλες ελληνικές σημαίες που βρίσκονται στην τραπεζαρία του σπιτιού, δήλωσε: «Αυτές είναι από την παρέλαση του καλοκαιριού<sup>32</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). Στο παρακάτω απόσπασμα ένας από τους παλαιότερους απόφοιτους μιλάει στην ερευνήτρια για τη 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 they got them, but I still have it in a box. You know!*

Theo.: *A φουστανέλα from back then!*

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-much later (N).*

Επίσης, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αρκετά άτομα 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...*

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 ελληνισμού... Όταν αγαπάς την ιστορία, σ' αρέσουν οι χοροί, σ' αρέσουν τα τραγούδια... Άμα δε μιλάς τη γλώσσα, αυτή θα έρθει σιγά-σιγά, διαμέσου από αυτή την αγάπη. [...] Μη ξεχνάς έχουμε αναμειχθεί με άλλες κουλ-*

<sup>32</sup> Αναφέρεται στην παρέλαση που έγινε στο Μόντρεαλ μετά την νίκη της εθνικής ποδοσφαιρικής ομάδας της Ελλάδας στο «EURO 2004».

τούρες. 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 επήγνωση ότι οι γονείς σου είναι Έλληνες. Ίσως να είναι αυτό» (Ο).

Σύμφωνα με το άτομο F, 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.R., 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' Society [...]. All these people now, I know them today, they're Greeks. ...But even me for instance, I married N. We've been married for 40 years. She's Protestant. But we got married in a Greek church and my child 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).

Για το άτομο D 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*».

### **8.13 Διαχείριση διπολιτισμικής κληρονομιάς/ ταυτότητας**

Στην τρίτη κατηγορία εξετάστηκαν οι τρόποι με τους οποίους τα μέλη του δείγματος συνδυάζουν, βιώνουν και προβάλλουν τις δυο πλευρές της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψε ότι το κάθε άτομο βιώνει καθημερινά και συνδυάζει με το δικό του ξεχωριστό τρό-

πο 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 μέλη του δείγματος νιώθουν πολιτισμικά πιο πλούσια λόγω της συνύπαρξης αυτής.

Συνεπώς, έχουν υιοθετήσει διαπολιτισμικές ταυτότητες (transcultural identities), οι οποίες συνδυάζουν τους δυο πολιτισμικούς τους «κόσμους». Καθώς οι ταυτοτικές περιγραφές τους ποικίλουν, παρουσιάζονται ενδεικτικά μερικά παραδείγματα παρακάτω:

1. *«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»* (F).
2. *«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»* (H).
3. *«...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»* (K).
4. *«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 Canada. 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...»* (S).

Παρά τη συνύπαρξη των δυο πτυχών της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας, πολλά άτομα αναφέρθηκαν στο θέμα της αίσθησης του «ανήκειν». Αρκετά νιώθουν πως, κατά κάποιο τρόπο, λόγω της διπολιτισμικής φύσης της ταυτότητάς τους, δεν μπορούν να ανήκουν εξ' ολοκλήρου ούτε στον Καναδά αλλά ούτε στην Ελλάδα. Η αντιληψη αυτή εμφανίζεται κυρίως στα άτομα 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.*
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. [...] 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.*

Επίσης, ένα άτομο 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.*

Σύμφωνα με τις αναφορές των μελών του δείγματος, 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 γειτονίες» ένιωθαν «Έλληνες» χωρίς να τους έχει περάσει από το μυαλό ότι θα μπορούσαν να ήταν (και) κάτι άλλο. Όπως δήλωσε το άτομο S: *«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 [a French district]. 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.: So how did you feel back then, growing up?*

*K: Like an outcast! Χαχα! It was so obvious you wanted to integrate! So you hid that as much as you could.*

Από το γυμνάσιο και μετά, όλα τα μέλη του δείγματος 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 άτομο Η:

*«After you leave from Socrates and you're still young, 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».*

Επίσης, σύμφωνα με το άτομο 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».*

Τα περισσότερα μέλη του δείγματος ωστόσο πέρασαν ένα στάδιο όπου χρειάστηκε να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους για να εντάξουν σε αυτή και την καναδική πτυχή. Όπως περιγράφει το άτομο Μ 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? Because.. όσο να' ναι, you.. kind of feel that you need to pick one over the other. ..Because.. 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?*

Ακολουθως, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα μέλη του δείγματος 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 να δείξουν την ελληνική τους ταυτότητα στην ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, τα νεότερα άτομα (απόφοιτοι της δεκαετίας του '80 και μετά) δήλωσαν πως μεγαλώνοντας, ένιωθαν άνετα να εκφράσουν προς τα έξω την ελληνικότητά τους. Σύμφωνα με το άτομο S: «..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!» (Α). Επίσης, το άτομο Μ 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 because we're different from everyone else».

Αντιθέτως, οι παλαιότερες γενιές (απόφοιτοι της δεκαετίας του '70) θυμόντουσαν διαφορετικές εμπειρίες. Σύμφωνα με το άτομο Κ:

«Did I go to my parents' constant. Έλα, πάμε στο χορό [του συλλόγου]. Πάμε στο this...; 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, 'Ε! Είσαι Έλληνας. Wow! Καταλαβαίνεις τι θέλω να πω;»

Ενώ σύμφωνα με το άτομο Γ (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».

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 από αυτά:

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 πατριδα με τόση ιστορία και ομορφιά...» (Α).
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 καταπληκτικό» (Γ).

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 αστείο 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 ..πώς 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).

Επιπλέον, αρκετά άτομα 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 άτομο Ν είπε: «Ο 'Pantazis' [προφέρει τη λέξη Παντέι-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 άτομο Σ ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:

*Theo.:* Ως μέλος μιας τόσο πολυπολιτισμικής κοινωνίας, πώς 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. [...] 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.*

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

Κάποια άτομα 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 άτομο δήλωσε:

«Βλέπεις, κάποια άτομα νιώθουν ότι [το φορτίο της πολιτισμικής τους κληρονομιάς] είναι βάρος κατά κάποιο τρόπο. Αυτή είναι και η διαφορά μεταξύ του πώς 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 \_\_\_\_\_... I don't know if he would have been there» (F).

Όλα τα άτομα δήλωσαν επίσης ότι σήμερα νιώθουν άνετα που αποτελούν μέρος της καναδικής κοινωνίας ως μέλη της ελληνικής εθνοτικής ομάδας, ότι δεν δυσκολεύονται να δείξουν τη διαφορετικότητά τους και ότι με υπερηφάνεια προβάλλουν την ελληνική τους ταυτότητα στην ευρύτερη καναδική κοινωνία. Το άτομο Κ διευκρίνισε, αναφέροντας ως παράδειγμα το όνομά του και πώς 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.» [...] Και 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».

Το άτομο 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*».

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 τη λειτουργικότητά τους στην ευρύτερη καναδική και κεμπεκιώτικη κοινωνία. Ένα άτομο 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). Ορισμένα άλλα είπαν πως το στοιχείο αυτό αποτελεί συχνά και κομβικό σημείο πολιτισμικής συνάντησης και πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού. Μέσα από τις συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε πως τα μέλη του δείγματος 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 τους ταυτότητα. Αναφέρονται ενδεικτικά τα παρακάτω:

1. «*Yeah, you get nervous. But then you 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).
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).*

Η ανοιχτότητα, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός τους προς τις άλλες εθνικότητες φαίνεται να επηρέασε και τις γλωσσικές και επαγγελματικές τους ε-

πιλογές καθώς, πέρα από τις τρεις γλώσσες που κατέχουν, έξι από τα δώδεκα μέλη του δείγματος (το 50%) στράφηκαν προς την εκμάθηση άλλων «εθνοτικών γλωσσών» (γλώσσες που χρησιμοποιούν άλλες «μειονότητες» του Καναδά). Τρία από αυτά τις χρησιμοποιούν στο χώρο εργασίας τους είτε ως κύριο αντικείμενο, είτε ως εργαλείο διευκόλυνσης των επαγγελματικών και διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Τα μέλη του δείγματος 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 άτομα που είναι 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»* (F). Επίσης, όπως φαίνεται από τον παρακάτω διάλογο ενός ατόμου με την ερευνήτρια:

K: *...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>33</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.*

Αντιθέτως, ένα από τα νεότερα άτομα που περιόρισε τις δραστηριότητές του κυρίως εντός της ελληνικής παροικίας και που, ως αποτέλεσμα, δεν από-

---

<sup>33</sup> Εδώ φαίνεται να αναφέρεται στους γλωσσικούς νόμους του Κεμπέκ για τους μετανάστες.

κτησε ιδιαίτερη ευχέρεια με τη γαλλική γλώσσα, εξέφρασε τη δυσκολία που έχει ακόμα και σήμερα να την χρησιμοποιήσει και να ενταχθεί περισσότερο στη γαλλόφωνη πλευρά της кемπεκιώτικης 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).*

Στην ερώτηση «Ποια είναι η άποψη σου σχετικά με τη δημιουργία ενός τρίγλωσσου ημερήσιου ελληνικού γυμνασίου;» όλα τα μέλη του δείγματος 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 το 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 άτομα:

1. *«You have to start mingling with other people too. 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... [...] 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).*
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.. 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. Because 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).*

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

Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στο ρόλο που έπαιξαν οι γονείς σχετικά με τη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών τους, μαθητών του Σωκράτη. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα μέλη του δείγματος 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 μελών του δείγματος 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 άτομο: «*Ο πατέρας μου μπήκε στα εστιατόρια. [...] Δεκαέξι ώρες την ημέρα, επτά μέρες την εβδομάδα. Πίστευα πως έμενε εκεί».* (Y).

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μελών του δείγματος, 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 τη συνεισφορά των γονιών τους στη μετάδοση της υπερηφάνειας και της αγάπης για την ελληνική τους ταυτότητα και κληρονομιά. Σύμφωνα με ένα άτομο: «*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). Ενώ 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 η γλώσσα, την ελληνική κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα. [...] Εγώ θυμάμαι μεγαλώσαμε με... Ήταν ο Δαπέρης. Που έπαιζε παιδικά τραγούδια κάθε πρωί. Και καθόμασταν με τη μάνα μου και ακούγαμε τα ελληνικά τραγούδια και τραγουδάγαμε»* (A).

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

1. «..Η μάνα μου ποτέ δεν παρουσίασε πολύ θετική [εικόνα για την Ελλάδα]... Είναι περήφανη που είναι Ελληνίδα. Αλλά έζησε μέσα στην απόλυτη φτώχεια. Μιλάμε χωρίς φαγητό. Ο πόλεμος, η εποχή του '40, του '50. [...] Ξέρεις, η απόλυτη καταστροφή που γινόταν γύρω τους και κάποιες εμπειρίες» (F).
2. «Μόνο για την Ελλάδα μιλάγαμε! Ειδικά η μάνα μας για το νησί. Είχε μια λατρεία για το νησί. Όλο για το νησί μιλάγε και όλο έκλαιγε. So από μικρά παιδιά μεγαλώσαμε έτσι να ακούμε ιστορίες από την Ελλάδα και το νησί» (A).

Ορισμένα άτομα αναφέρθηκαν στο συμπληρωματικό ρόλο που έπαιξε το ελληνικό σχολείο στο έργο των γονιών τους, σχετικά με τη μετάδοση του ελληνικού στοιχείου σε αυτά.

«...Μας μιλάγαν για την Ελλάδα. Αλλά μας πήγαν και στην Ελλάδα. Νομιζω όταν ήμασταν στο Σωκράτης πήγαμε 2-3 φορές. Αλλά βασικά, πηγαίναμε στου πατέρα μου το χωριό. Και αυτά που μάθαμε για την Ελλάδα ήταν ό,τι μάθαμε 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» (Y).

Επίσης, οι γονείς συνέβαλαν στις σχέσεις που δημιούργησαν τα μέλη του δείγματος 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!» (A).
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).

Οκτώ άτομα 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, περιγράψανε πώς δυνάμωσε η ελληνική τους ταυτότητα. Σύμφωνα με ένα από αυτά:

«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 because 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» (Υ).

Ακολούθως, εννέα άτομα 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 εθνικοτήτων. Όπως εξήγησαν δύο από αυτά 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 μικρός. 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 το 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.

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 neighbourhood, 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 neighbourhood 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.

Επίσης, τρία άτομα είπαν ότι οι γονείς τους, τους είχαν εγγεγραμμένους σε εξωσχολικές δραστηριότητες όταν ήταν στο δημοτικό όπου τους δίδονταν η ευκαιρία να συναναστραφούν με παιδιά άλλων εθνικοτήτων: «*We did a lot of things. ...swimming lessons, figure skating... 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).

Από τις δηλώσεις τους, τα νεότερα μέλη του δείγματος βασιζονται σήμερα σε μεγάλο βαθμό στην παρουσία των γονιών τους για να τους βοηθήσουν και να τους συμπαρασταθούν στο έργο της μετάδοσης του ελληνικού στοιχείου στα παιδιά τους. Όπως είπε το άτομο Μ: «*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 άτομο Σ 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, ό-χι! Κάνε μια προσπάθεια!*».

Μέσα από τις συνεντεύξεις, παρατηρήθηκε πως σε μεγάλο βαθμό, τα μέλη του δείγματος έτειναν να ακολουθούν τα βήματα των γονιών τους σχετικά με την ενασχόλησή τους με την Ελληνική Κοινότητα. Τα άτομα 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 άτομα των οποίων οι γονείς ήταν απλώς μέλη αλλά δεν ανακατεύονταν πολύ, περιγράψανε το ίδιο και για τον εαυτό τους. Ένα άτομο 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 ατόμου:

«*...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 βγάζαμε τα ονόματα για να δώσουμε στους ανθρώπους που βγαίνανε έξω, να ξέρουν πού να πάνε. Εντάξει; Και τώρα μιλάμε 12-13 χρονών. Και το κά-*

ναμε γιατί θέλαμε. Για την Κοινότητα. Και αυτό το ενδιαφέρον φυσικά είχε μπει μέσα από τους γονείς μας. Δεν ξυπνάς μια μέρα και να πεις, «Ξέρεις τι; Πάω να βοηθήσω την Κοινότητα» (Ο).

### 8.1.5 Συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας

Η πέμπτη κατηγορία αναφέρεται στη συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας των μαθητών του. 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 μελών του δείγματος.

Καταρχήν, οκτώ άτομα 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;  
*Υ*: Ω, 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 κάποιο 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'ότι 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...
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).
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).*

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 ελληνισμό, 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 πώς σκεφτόμασταν για τον εαυτό μας και για την εκτίμηση που είχαμε για τον ελληνισμό» (M).*

2. *«...Σε κάθε μεγάλη γιορτή όλο κάναμε κάτι ιδιαίτερο στην 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 θεάτρά μας. Εικοσιοκτώ του Οκτώβρη, πάλι θέατρα, ποιήματα, τραγούδια, χορούς...» (Α).*

Επίσης, σύμφωνα με δύο άτομα, 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 υπερηφάνεια που είσαι Έλληνας» (F). Ενώ το άλλο είπε: «Ήσουν περήφανος την 25<sup>η</sup> Μαρτίου! Είσαι περήφανος όταν βλέπεις τη σημαία. Είναι κάτι που δεν μπορείς να εξηγήσεις. Είναι κάτι που νιώθεις. ...Δεν ξέρω. Ίσως να μην ένιωθα τόσο περήφανος αν πήγαινα στο δημόσιο σχολείο. Δεν ξέρω» (S).

Δύο άτομα αναφέρθηκαν στο θέμα της νοσταλγίας που νιώθουν τα ελληνόπουλα της δεύτερης γενιάς στη διασπορά. Αξιοσημείωτη είναι η άποψη του ενός, 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». Αναφορικά είπε στην ερευνήτρια:

Υ: *Ήταν κι αυτοί μετανάστες, και έτσι είχαν όλοι αυτή τη 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 τη 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.

Υ: Ακριβώς. Ναι.

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

Υ: 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..

Υ: Ναι. Και νομίζω πως όλοι οι Έλληνες είναι έτσι. Κοίτα τι έγινε με το EURO<sup>34</sup>.

Το δεύτερο άτομο εξέφρασε την ίδια τη νοσταλγία για την Ελλάδα, όπως την περιέγραψε το παραπάνω. Δηλαδή, μια νοσταλγία χωρίς αρχή και τέλος, αν και δεν είχε ζήσει στην Ελλάδα, και δεν είχε μεταναστεύσει 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. Εκτιμούμε τα πάντα από την Ελλάδα» (Α).

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. [...] Ήθελαν ένα παιδί από τον Σωκράτη για να μιλήσει, και επειδή τα γαλλικά μου ήταν καλά, διάλεξαν εμένα» (Υ). Ένας απόφοιτος της δεκαετίας του '50 μίλησε για την εποχή που το σχολείο ήταν στο υπόγειο της Αγίας Τριάδας.

<sup>34</sup> Αναφέρεται στα εορταστικά γεγονότα που ακολούθησαν στους δρόμους του Μόντρεαλ μετά τη νίκη της εθνικής ποδοσφαιρικής ομάδας της Ελλάδας στο «EURO 2004».

«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. [...] 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 was 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).

Ακολουθως, έξι άτομα 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. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

1. «Δεν 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 [τα πολιτιστικά] 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).
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 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).
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!» (H).

4. «Ανακατεύομαι και με τα θέατρα, με τη μουσική. [...] Και γι' αυτό έχει να παίζει ένα ρόλο ο Σωκράτης πιστεύω. Γιατί τα είχα μέσα αυτά. Το πρώτο θέατρο το έπαιξα στον Σωκράτη. [...] Στη χορωδία του Σωκράτη ήμουνα. Με είχε βάλει ο κ. Β.<sup>35</sup> να πάω στη χορωδία του Αγίου Γεωργίου να με κάνει και ψάλτη» (Ο).

Επίσης, σύμφωνα με ένα άτομο, 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. Είπε 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 ξεκάθαρα ότι δεν είσαι 100% Έλληνας. Όταν είσαι εδώ, το κάνουν ξεκάθαρα 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).

Εκτός αυτού, άλλα πέντε άτομα συμφώνησαν πως το σχολείο ενέπνεε αυτή την αίσθηση του «ανήκειν». Σύμφωνα με το άτομο S: «Ο Σωκράτης είναι μια αίσθηση οικογένειας, επειδή *family equals belonging*. A sense of belonging που προσφέρει ο Σωκράτης ...στους μαθητές». Ενώ σύμφωνα με το άτομο N: «It (ο Σωκράτης) gave out a spirit. A spirit of socially belonging».

<sup>35</sup> Ένας Έλληνας δάσκαλός του, στο «Σωκράτη».

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι τέσσερα άτομα περιέγραψαν το παροικιακό σχολείο ως «οικογένειά» τους. Δύο το περιέγραψαν ως μια μικρή κοινωνία, ενώ ένα άλλο το χαρακτήρισε «σχεδόν σαν μια πρωτεύουσα» (Κ). 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»* (Α).

Σύμφωνα με ένα άλλο:

*«Ήμασταν όλοι φίλοι εκεί πέρα. Οι δάσκαλοι μας ήταν καλοί. Ήταν εντάξει μαζί μας. Παιζαμε, 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»* (Μ).

Τρία άτομα είπαν πως το σχολείο μετέδιδε και μια αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς. Ένα, για παράδειγμα, είπε:

*«Μέσα 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 άνηκες και η αίσθηση ότι ταύτιζες τον εαυτό σου και ήξερες σε ποια ομάδα άνηκες...»* (J).

Ακολουθως, τα μέλη του δείγματος δήλωσαν πως το σχολείο Σωκράτης τους μετέδιδε μια αίσθηση ομαδικότητας και δεσμού. Σύμφωνα με το άτομο Ο: *«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 άτομο Σ: *«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... Ένωθες ότι ήσουν μέσα στο ίδιο καράβι». 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 άτομο 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...». Ενώ κατά το άτομο J:

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 μέλη του δείγματος χρησιμοποίησαν ξεχωριστούς όρους, όπως, «the Σωκράτης boys», «τα Σωκρατάκια» και «the Socrates years». Σε μια του δήλωση το άτομο M είπε για παράδειγμα: «Let's refer to them as the Σωκράτης boys!». Ενώ το άτομο A εξέφρασε: «Είδες; We renamed them "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».

Επίσης, τρία άτομα νιώθουν πως όσοι 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.

Οκτώ από τα δώδεκα μέλη του δείγματος (το 66.7%) ανέφεραν ότι οι καλοί τους φίλοι σήμερα εξακολουθούν να είναι οι φίλοι τους από τον Σωκράτη. Ορισμένες δηλώσεις τους σχετικά με το θέμα αυτό παρουσιάζονται παρακάτω:

1. Theo.: Άκουσα ότι υπάρχουν άτομα που έχουν παντρευτεί άτομα με τα οποία πήγαν στο Σωκράτη.

A: Στο Σωκράτη, ναι! Είναι όμορφο να το βλέπεις αυτό. Να βλέπεις φίλιές που έχουν κρατήσει. Όλοι οι καλύτεροι μου φίλοι είναι από τον Σωκράτη. Ξέρω αυτά τα παιδιά από την Α' Δημοτικού. Είμαστε 2.. [χρονών] 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.

2. «Ήμασταν αρρωστημένοι με το Σωκράτη που είχαμε γίνει φίλοι. Δηλαδή, αυτό που έδινε ο Σωκράτης, τουλάχιστον στη δική μου χρονιά.. τα παιδιά βγαίναν από εκεί μέσα σαν αδελφια. [...] Με τον Θ. κρατάμε σχέσεις ακόμα και σήμερα» (O).

3. «Έχω τουλάχιστον έξι καλούς φίλους από την Α' Δημοτικού. Του ενός είμαι κουμπάρος του. [...] Κράτησα τους περισσότερους φίλους μου 4.. χρόνια αργότερα» (F).

4. «I met friends that I still know right now. I've remained friends with them throughout my life. The links that you establish are so strong. And it's this sense of belonging. I find that very-very precious» (H).

5. «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've been doing it for 3.. years: every Monday night we go out. Most of the ties that we have, we have from the.. from the Greek school» (N).

6. S: ...The friends that I still associate with today are the friends that I made at Σωκράτης. My closest friends, that I've kept, were.. were made at Σωκράτης.

Theo.: So many people have said that.

S: Maybe because it was a connection. We associated with each other, we are second generation Greeks.. ... We're different quote-on-quote.. from the rest of the Anglo-, Franco-environment. And.. the people that I keep in contact today, are the people that I met back in elementary. People that I call my own! You know, that we speak on the phone every day.

Κάποια μέλη του δείγματος μίλησαν για το σχολείο Σωκράτης ως το μέρος όπου μεγάλωσαν και διαμορφώθηκαν ως άτομα. Έτσι, σύμφωνα με το άτομο Ο: «...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 άτομο Α είπε: «*It has made me who I am.*»

Επιπροσθέτως, δύο άτομα δήλωσαν ότι «ανατράφηκαν» σε αυτό το σχολείο. Όπως ανέφερε το άτομο J: «Θέλω να πω, νιώθω ότι είναι το σπίτι μου. Μεγάλωσα εκεί, ανατράφηκα εκεί.» Επίσης, το άτομο Y δήλωσε:

«*My childhood is defined by Σωκράτης. Big time. You can't separate it. Yeah, ok, there was hockey practice and figure skating and all that. But mostly it was Σωκράτης. You grew up there. [...] I mean, it becomes this part- It's your life for.. for such a long time. And your parents- The school does raise the children. Σωκράτης does it.. I think in a good way.*»

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

«Δηλαδή, αυτό που έκανε ο Σωκράτης, έκανε reinforce 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 τ'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 αισθανθούνε ότι είναι Έλληνες. Για αρκετούς από εμάς όμως, ειδικά στη δικιά μου τάξη, οι περισσότεροι όντως αισθανόμαστε Έλληνες. Ήταν το σπίτι που τ'χε.. βάλει μέσα και δεν...» (Ο).

Δίπλα στην ελληνική τους ταυτότητα, ο Σωκράτης εδραίωσε και την καναδική της πτυχή, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση μιας ελληνοκαναδικής ταυτότητας στα μέλη του δείγματος, και στην ομαλότερη ένταξη τους στην καναδική κοινωνία. Σύμφωνα με την ερμηνεία ενός από αυτά:

«*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).

Επίσης, σύμφωνα με το άτομο M:

«Θα ήταν εύκολο να πω ότι αν δεν είχα αυτή την εμπειρία<sup>36</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».

Κατόπιν, τα μέλη του δείγματος 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*» (Μ). 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, μιλάγανε, για παράδειγμα, για την ελληνική γεωγραφία και τους νομούς και τις πρωτεύουσες και τα προϊόντα που παράγουν.. Αλλά δεν αναφέροντουσαν σε αυτά σαν να ήταν ο καλύτερος τόπος στον κόσμο. Πιστεύω πως ήταν πολύ ανοιχτόμυαλο*» (Σ). 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 ισορροπία, καθώς τα παιδιά μάθαιναν και για τους δύο πολιτισμούς εξίσου καλά και πως να εκτιμούν αυτά που είχε να προσφέρει ο καθένας. Περιγράφει ένα άτομο:

«*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*» (Ν).

Ακολούθως, 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:

<sup>36</sup> Τη φοίτηση στο σχολείο «Σωκράτης»

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

Υ: Ναι.

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

Υ: 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 (Υ).

2. «I think it's contributed in a better perspective of who I am. It's a more complete picture that it's provided» (Μ).

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

Κ: ..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 ουσιαστικά θέματα. Καταλαβαίνεις; Αν δεν το ξεπεράσεις και προσπαθείς ακόμα να καταλάβεις.. Ξέρεις, είμαι 4.. χρονών. Αν προσπαθώ ακόμα να ξεκαθαρίσω τι κάνω σ'αυτόν τον κόσμο, έχω πρόβλημα. Γι' αυτό βοηθάει πολύ. Βάζει τα πράγματα σε ένα πλαίσιο.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μελών του δείγματος, 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 από αυτά:

«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 καταλαβαίνουν τι... Και να... Ο χαρακτήρας μου να έχει διαφοροποιηθεί. Θά'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» (Ο).

Το άτομο Κ 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 συμπεράσμα-

τα; 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>37</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».

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 άτομα 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 από αυτά δήλωσε: «*It depends on the individual. It depends. We were brought up να είμαστε ανοιχτοί*» (S). Επίσης, ένα άλλο είπε: «Όπως είπα, εγώ δεν είχα πρόβλημα ένταξης. ..Εξαρτάται στο βαθμό που εσύ αποφασίζεις σχετικά με τους φίλους σου, με το τι θα κάνεις και σε ποιες δραστηριότητες θα συμμετέχεις καθώς μεγαλώνεις» (J). Ενώ σύμφωνα με ένα τρίτο:

«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, 'S- them, we're the best' τελείωσε. Κόβεται. Και μετά γίνεσαι μισητός γιατί αρχίζουν οι κόντρες. Έτσι, αυτό έχει να κάνει 1) Με το πώς έχεις μεγαλώσει. Γιατί αυτό θα ανοίξει λίγο την νοοτροπία σου, αλλά, 2) Με τον χαρακτήρα σου. Αν από χαρακτήρα δεν σέβεσαι άλλους...» (O).

Σύμφωνα με ένα άτομο, 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*

<sup>37</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.

*young to know this at that age. So, I guess if your parents instill 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).*

Ακόμα, από τα πέντε άτομα 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).*
2. *«Είμαι περήφανος που πήγα στο Σωκράτης. Και πάντα το σχολείο αυτό το έχω στην καρδιά μου και θα το υποστηρίξω όποτε μπορώ» (O).*
3. *«Δεν θα το άλλαζα 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» (M).*

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

Η έκτη κατηγορία αναφέρεται στις στάσεις και αντιλήψεις των μελών του δείγματος 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 μέλη του δείγματος έχουν επίγνωση ότι η εικόνα του ελληνοισμού 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 ελληνοισμού 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:

*«Obviously the difficulty is now -I'm 2.. now. The difficulty is not following in the Greek expected life. Like you know, you're not married, you don't have a girlfriend.. That sounds like- We laugh about it. But the.. You're making your own skirt now. 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» (Y).*

Σύμφωνα με ένα άλλο άτομο: «*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).

Μερικά από τα νεότερα άτομα 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 τη 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...*» (M).

Από τη δήλωση ενός άλλου ατόμου, 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*» (K).

Πάνω στο θέμα αυτό, κάποια μέλη του δείγματος εξέφρασαν την αγωνία τους σχετικά με τις πιθανές αρνητικές συνέπειες των μικτών γάμων στη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας. Ένα από αυτά 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 Πορτογάλοι; They're going to have to deal with the Portuguese, 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, Portuguese? So that gets complicated when I think of my children. Religion-wise, do you get married in a Portuguese 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. But you want to keep these.. like these.. palpable objects! Ή 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» (M).*



Ακολούθως, η πλειοψηφία των μελών του δείγματος 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 τ'διναν αυτά [οι γονείς μας] τότε δεν θα μπορούμε κι εμείς να τα δώσουμε στα παιδιά μας. So we have that privilege. 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 μη χαθεί» (Α).
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 κολλέγιο, ο καθένας θα δώσει τη σκοπιά του, ό,τι θέλει αυτός. Δεν θα το κοιτάξει 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 πάρα πολύ μεγάλο. Και έχουμε την τάση να το ξεχνάμε» (Ο).

Κάποιοι ανέφεραν πως χρειάζεται πολλή και συνειδητή προσπάθεια για να επιτευχθεί το έργο αυτό, διότι οι κίνδυνοι να μη μεταδοθούν, να αλλοιωθούν ή να χαθούν σημαντικότερα ελληνικά στοιχεία, όπως η ελληνική γλώσσα, είναι πολλοί. Δυο άτομα που είναι 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 άτομο S παρακάτω:

S: ...Με την σύζυγο μου, [μιλάμε] αγγλικά. Με τη 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.

[...]

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.*»

Τα μέλη του δείγματος 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 ατόμου 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 να Πορτογαλάκι, 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 γιογιά 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.: ...So είναι μια συνειδητή προσπάθεια.*

*M: Ναι. ...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.*

Στο παρακάτω απόσπασμα, το άτομο 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 άτομο M, που είναι από τη «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 4...*

Theo.: *Ok..*

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 ...is 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.: *Ha!*

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>38</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. So the kids could understand their religion. To draw the kids back. But... it was half successful.*

Σύμφωνα με ένα νεότερο άτομο, 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 μην έχουν μια πραγματική, ουσιαστική εικόνα της ελ-

---

<sup>38</sup> Αναφέρεται στην εκκλησία των Αρχαγγέλων Μιχαήλ και Γαβριήλ της Ελληνικής Κοινότητας των Αρχαγγέλων.

ληνικής 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 κατακτήσει ο ελληνισμός. Όλοι το κοιτάνε και λένε, «Το σουβλάκι ισοδυναμεί με τον Έλληνα» (Ο).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οκτώ άτομα αναφέρθηκαν στο αν έστειλαν ή αν θα έστελναν τα παιδιά τους στο Σωκράτη και για ποιους λόγους. Από αυτά, πέντε έστειλαν ή θα έστελναν τα παιδιά τους στο 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 άτομο F 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 the 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 άτομα που είναι γονείς δεν τα έστειλαν ή δεν θα τα στείλουν επειδή πίστευαν /πιστεύουν ότι το σχολείο δεν πληροί/ πληρούσε τις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις. Ενδεικτικά, το άτομο Κ δήλωσε: «You're going to tell me, why am I not sending my kids to Socrates? I think 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». Ωστόσο, το άτομο 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 one doesn'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-five and read it. Or fourteen. When you're five and six, you learn it» (G).

Από τις συνολικές δηλώσεις πάνω στο θέμα αυτό, προκύπτει ότι τα μέλη του δείγματος βασιίζουν την απόφασή τους κυρίως κρίνοντας από τη δική τους εμπειρία ως μαθητές του σχολείου. Επιπροσθέτως, τα δυο άτομα που είναι γονείς που δεν θα στείλουν τα παιδιά τους στο 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 άτομα του δείγματος εξακολουθούν να έχουν άμεσες ή έμμεσες σχέσεις με το σχολείο. Τέσσερα από αυτά 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 πώς.. Ξέρεις, μεταδίδεται ένα μέρος αυτού που έλαβα εγώ και σ'αυτά τα παιδιά;» Και έχεις περιέργεια να δεις πώς θα επηρεαστούν και αυτά από αυτό» (J).
2. «Πιστεύω στο έργο του σχολείου. Και πιστεύω πως μπορούμε ακόμα να βελτιωθούμε. Επειδή είναι τρίγλωσσο σχολείο. Είναι κυρίως γαλλόφωνο σχολείο, με ειδικότητα τα ελληνικά. Έτσι, έχουμε διπλό ή μάλλον τριπλό καθήκον. Πρέπει να συμβαδίζουμε με το επίσημο γαλλικό πρόγραμμα του Κεμπέκ. Οι μαθητές μας πρέπει, στο καλύτερο των δυνατοτήτων τους, να βγαίνουν από το σχολείο γαλλόφωνοι. Πρέπει να διαβάζουν γαλλικά, να μαθαίνουν για τη γαλλική κουλτούρα, τα πάντα. Επίσης 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 γλωσσικό 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).

Ορισμένα μέλη του δείγματος 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 άτομο N, το οποίο δεκαετίες 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».

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: 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» (K). Ακόμα, πολλά συνεχίζουν να μοιράζονται παλιές φωτογραφίες και αναμνήσεις με τους φίλους τους που έχουν ακόμα από τον Σωκράτη.

Σύμφωνα με το άτομο O, πρέπει επείγοντως 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 τη 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 τη 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 «Όχι 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 ξεερράγη 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 Μουσολίνι, 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 σπήσεις 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 Μουσολίνι.. [...] Ή παντρεύονται Γερμανούς. Ή τώρα γίνεται ακόμα χειρότερο. Εγώ είχα στο σχολείο μια που είχε παντρευτεί Τούρκο. 25<sup>η</sup> Μαρτίου. Hello!! Εκεί τι λες; *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.

Ένας άλλος παράγοντας για τη διατήρηση της ελληνικότητας και της ελληνικής γλώσσας είναι, σύμφωνα με έξι άτομα, 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 επίπε-



δο. Όπως ανέφερε το άτομο Υ: «*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 ότι αυτό συμβολίζει για αυτούς. Ο σημαντικός ρόλος της επαφής με την Ελλάδα φαίνεται να γίνεται με την πάροδο του χρόνου ακόμα πιο σημαντικός. 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 a few 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!» (Α).*

Ένας άλλος έκανε τον παρακάτω διάλογο με την ερευνήτρια:

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

*Υ: Well, deep down it's still home I guess. 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.*

Σχετικά με το θέμα αυτό, δύο άτομα 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*» (Υ).

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 μέλος του δείγματος σχετικά με αυτό:

«*Βρίσκω πως τα ελληνικά μου είναι καλύτερα σήμερα επειδή εε.. Το γεγονός ότι έχουμε το «ΑΝΤ1» βοηθάει κι αυτό. Επειδή ακούμε τα ελληνικά. Είναι μές' το σπίτι και στην 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 ξαναπαιάσει. [...] Ποτέ δεν πήγα στην ιστοσελίδα της Montreal*

*Gazette*<sup>39</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» (Α).

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

«*Obviously because you're speaking to Greek [people] you try to polish your Greek as well. So in the past — 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*» (Σ).

Από τα έξι άτομα που δήλωσαν ότι είναι γονείς, οι χώροι που ανέφεραν όπου τα παιδιά τους έχουν τη 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 μέλη του δείγματος 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 στάματσα το *figure skating* για να μπορώ να πηγαίνω» (Υ).*
2. «*...Ευχαριστίσσουν 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*

<sup>39</sup> Μια αγγλική καναδική εφημερίδα.

Σωκράτη. Γι'αυτό ήταν πολύ σημαντικό για μας να συνεχίσουμε. Να μην το χάσουμε αυτό. Αυτό που είχαμε στο Σωκράτης. 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, τελειώνει. Και... μου κακοφάνηκε εμένα. Δεν ήθελα να τελειώσει. Δεν ήθελα να το αφήσω. Και ήταν ο Σωκράτης που το έκανε αυτό. Μας έφερε τόσο κοντά» (Α).

Επίσης, σύμφωνα με τις αναφορές τριών ατόμων 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 άτομο δήλωσε: «Νιώθω πως το Μόντρεαλ είναι σαν μια μικρή Ελλάδα. Θέλω να πω δεν χρειάζεσαι να είσαι στην Ελλάδα για.. για να νιώθεις Έλληνας» (Α). Ένα άλλο είπε: «...Μικρή Ελλάδα, μεγάλη Ελλάδα, τα ίδια πράγματα ήταν περίπου» (Μ).

Σύμφωνα με κάποια άτομα, 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 άτομο:

«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» (Μ).

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» (Υ).

Επίσης, η πλειοψηφία των μελών του δείγματος είναι της άποψης πως η ΕΚΜ αποτελεί, αφενός ένα 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 άτομα:

1. «[Socrates] gives you somewhere to belong to. So later on, when you're watching soccer<sup>40</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. [...] 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).
2. «...I find the Κοινότητα... Like the different εκδηλώσεις, the different events... It brings Greeks together. Γιατί ξεχνιόμαστε μερικές φορές. Ο καθένας έχει τη 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, μές'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).

Κάποια άτομα 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. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω τρεις αναφορές:

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. [...] Με-

---

<sup>40</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.

- γαλώσαμε μέσα στην Κοινότητα. Δεν μπορούμε να μην είμαστε involved» (Α).
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).
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*» (Ι).

Αναφορικά με την προσωπική τους σχέση με την ΕΚΜ, όλα τα μέλη του δείγματος 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 άτομα του δείγματος.

Τα άτομα 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 μέλη του δείγματος εξέφρασαν την απογοήτευση 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 το φθόνο που διακρίνει τον τρόπο σκέψης πολλών Ελλήνων και γενικότερα για την έλλειψη αλληλεγγύης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Σχετικά με το θέμα αυτό, ένα άτομο δήλωσε: «*If we say we're proud of our hellenism 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). 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>41</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 δε μ' αρέσει. Είναι σαν να ακούς κάτι κακό για τον πατέρα ή τη μητέρα σου. Είναι μέσα στα ίδια πλαίσια. Γίνεσαι αμυντικός» (Κ).

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 ότι αυτό συμπεριλαμβάνει. Συγκεκριμένα, το άτομο D είπε:

«I'm a member. [...] And I do believe that it would help the Community if every Greek member gave the 50\$ a year<sup>42</sup>. 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».

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:

<sup>41</sup> Αναφέρεται στο ετήσιο πανηγύρι του Δεκαπενταύγουστου της Ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ.

<sup>42</sup> Το ποσό της συνδρομής για να είναι κανείς μέλος της ΕΚΜ.

O: Στενοχώρια.

Theo.: Στενοχώρια..

O: Εμένα, ειλικρινά, δυστυχώς, είναι στενοχώρια.

Theo.: Και όμως ...έχεις το ενδιαφέρον.

O: ...Θυμάσαι μια ερώτηση που μου έκανες πριν; Αν είναι καθήκον;

Theo.: Ναι, ευθύνη.

O: Η ευθύνη;

Theo.: Ναι.

O: 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.

Επιπλέον, ορισμένα άτομα 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. 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>43</sup>, then we've got a real problem» (F).
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).

<sup>43</sup> Οντως, για να γράψει κανείς το παιδί του στο σχολείο «Σωκράτης», πρέπει να είναι ή να γραφτεί μέλος της Ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ.

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 μη γίνουν στόχοι συκοφαντίας. Σύμφωνα με ένα άτομο:

«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 varied. ...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 εντυπωσίασε. Αν κάποιος μου έλεγε αύριο [...] «Θέλεις να διευθύνεις τον \_\_\_\_ φάκελο της ΕΚΜ;» 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 έμπαινα 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 κάνει αυτό γιατί προσέχει...» Δεν μπορείς να το κάνεις αυτό! Δεν δουλεύει έτσι το πράγμα!» (Κ).

Ενώ σύμφωνα με ένα άλλο άτομο:

«...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, 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;» (Ν).

Τέλος, ένα άλλο άτομο που είχε ήδη ασχοληθεί με την ΕΚΜ είπε τα εξής:

«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 ανακατεύεσαι με την Κοινότητα παρά να μην ανακατεύεσαι. Επειδή το όνομά σου λερώνεται. Χωρίς λόγο. Εντάξει; Το'χω ζήσει. Το'χω δει. ...Αλλά αν δεν ανακατευτείς, χάνεται μετά» (Ο).

Σχετικά με τους τέσσερις παλαιότερους απόφοιτους που αποφοίτησαν πριν το 1965 (όταν η Κοινότητα στεγαζόταν ακόμα στην εκκλησία της Αγίας Τριάδας), οι δυο διατηρούν τις επαφές τους με τη σημερινή ΕΚΜ. Και στις δυο περιπτώσεις, η φύση του επαγγέλματός 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 λιγοστών μετα-



ναστών 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).

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:

«Η αδελφή μου [...] με την πάροδο του χρόνου έγινε όλο και πιο πολύ Ελληνίδα μιλώντας ελληνικά και κάνοντας πράγματα που ήταν ελληνικά. [...] 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. [...] Τα παιδιά μου δεν σχετίζονται καθόλου με την Κοινότητα. Και με την σύζυγό μου, δεν πηγαίνουμε σε καμία εκδήλωση. [...] We just don't.. mingle with the Community. Αλλά πηγαίνω στην Ελλάδα με την σύζυγό μου αρκετές φορές το χρόνο. We have a whole set of friends [there]. 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).

Επίσης, το άτομο Ν είπε κατά τη διάρκεια της συνέντευξής του:

«The church was beautiful. ...And then in the basement they brought this very famous Italian artist ... who did the decoration. And there were pictures of Σωκράτη and everyone. Full-size wall paintings! But they went in the fire. And the icons and everything else that was painted. [...] We wanted to rebuild it. [...] People tried to contribute. They said, «Well no one lives there anymore.» [...] I cried when they abandoned it. That church and that school. As much as we tried to raise funds.. [...] The Community wanted to sell the church. 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. [...] We didn't sell it. We rented it for 57 years. After 57 years that property reverts back to the Community. ...So that's something that I won't see. Maybe you will but...».

## 8.2 Ακαδημαϊκή Εξέλιξη

### 8.2.1 Ρόλος γονιών στην ακαδημαϊκή εξέλιξη

Η συμβολή του σχολείου Σωκράτης στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική ε-

ξέλιξη των αποφοίτων του συνιστά τον δεύτερο άξονα της έρευνας. Η πρώτη κατηγορία του άξονα αυτού αναφέρεται στο ρόλο που έπαιξαν οι γονείς σε σχέση με το σχολείο. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα μέλη του δείγματος 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 άτομο: *«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).

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 άτομο: *«Νομίζω επειδή τότε ήταν το πρώτο ελληνικό σχολείο. Και ξέρεις, είχαν ένα πρόγραμμα, τρεις γλώσσες»* (Κ).

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 γυρίσουν πίσω, θέλανε να δώσουν στα παιδιά τους το εφόδιο που χρειάζεται. Το ελληνικό»* (Ο). 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 να ζήσουμε εκεί, γι' αυτό είπαν, πρέπει να το διατηρήσουμε»* (Σ).

Τέλος, σύμφωνα με το ίδιο άτομο 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 τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με κάποιον στο σχολείο που μπορούσε να τους καταλάβει. Οι γονείς μου, νομίζω, ένιωθαν ασφάλεια που βρίσκονταν στον Σωκράτη»* (Σ).

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) 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 άτομο: «*...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» (Δ).

Καθώς οι περισσότεροι γονείς δεν είχαν τελειώσει το δημοτικό, εμπιστευόταν 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 τη μεγάλη έμφαση και επικέντρωση του σχολείου στην εργασία (εργασιακό ήθος). Ένα άτομο 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).

Επιπρόσθετα, εκτός από μια περίπτωση όπου οι γονείς ήταν τελείως αγράμματοι, τα μέλη του δείγματος είπαν ότι, στο 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 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 τες πολλές φορές χωρίς να ξέρει πώς να τις προφέρει ή τι σημαίνουν. Τα μέλη του δείγματος αναφέρουν ότι οι γονείς τους προωθούσαν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, καθώς στο σπίτι χρησιμοποιούσαν μόνο αυτή για να επικοινωνήσουν. Ένα από αυτά 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» (M).

Επίσης, τα περισσότερα μέλη του δείγματος 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). Ένας άλλος απόφοιτος 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). 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 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).*

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).*

Τέλος, τα μέλη του δείγματος 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 θυσιές και τους συνεχόμενους κόπους τους. Σύμφωνα με το άτομο F: «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. ...Το έκαναν για όλους μας. Και συνεχίζουν να κάνουν αυτές τις θυσιές. Και τα περισσότερα άτομα δεν το έχουν αυτό. Γι' αυτό είναι ευλογία» (Y).

Για ένα άτομο, η θυσία των γονιών του να μεταναστεύουν 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 στο 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 όλων 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» (K).

Τέλος, ναι μεν τα μέλη του δείγματος 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 λιγοστές. Οι λόγοι γι' αυτή τη διαφοροποίηση σχετικά με τη 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 άτομο M: «Δεν είχαμε Γάλλους γείτονες. Δεν είχαμε Άγγλους γείτονες. Όλοι μιλούσαν ελληνικά. Αλλά εκείνα

τα χρόνια πάλι, ήμασταν όλοι Έλληνες εδώ πέρα. 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 τη γαλλική γλώσσα. Σύμφωνα με το άτομο F: «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 μελών του δείγματος έσπενσαν 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 άτομο 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 μπορούσε και να γράψει. Και έμαθαν ότι αγγλικά έμαθαν εδώ» (Κ). 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. Εξηγεί ένα άτομο: «Γιατί όλη η ζωή μου στον Σωκράτη, ναι μεν κάναμε γαλλικά, μόνο γαλλικά μιλάγες με τη Γαλλίδα. Και πόσες φορές σε ρώταγε η Γαλλίδα ερωτήσεις; Δέκα λεπτά μέσα στη μέρα μιλάγες γαλλικά; Στο διάλειμμα μιλάγαμε ελληνικά, αγγλικά, μέσα την τάξη μιλάγαμε ελληνικά, αγγλικά...» (Α).

### 8.2.2 Ρόλος δασκάλων και ακαδημαϊκό περιεχόμενο

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στο όλο ακαδημαϊκό περιεχόμενο του σχολείου Σωκράτης και στον ρόλο που έπαιξαν οι δάσκαλοι σε σχέση με την ακαδημαϊκή εξέλιξη των αποφοίτων του. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα μέλη του δείγματος απέδωσαν ένα σημαντικό μέρος της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας και στους δυο παράγοντες.

Δηλώθηκε από αυτά ότι στο περιεχόμενο του ελληνικού μαθήματος υπήρχε συνοχή και συνέχεια. Οι διάφορες πτυχές της Ελλάδας και του ελληνικού πολιτισμού δεν μελετιούνταν 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 μέρος ενός ενιαίου συνόλου. Ενδεικτικές είναι οι τρεις παρακάτω αναφορές:

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» (G).
2. «Όταν έπαιρνες ένα μάθημα από το αναγνωστικό ήταν δεμένο με την ιστορία, τη 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, πώς χτίστηκε η Αγιά Σοφιά.. Με την μελίσσα που έκανε το χορό.. Με το μάλιστα. [...] 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 there doing it. ... Μπορούσες.. Σου έδινε.. 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 εκπαίδευσή 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 έβγαινες έξω, ήσουνα έτοιμος» (O).
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>44</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 Orthodoxy and our academics were very much tied together» (F).

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 άτομο:

«...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. It was.. We had to- We could draw the map of Greece like.. They had us doing it with our eyes closed. [...] I can

<sup>44</sup> Το σχολείο στεγαζόταν στο υπόγειο της εκκλησίας της Αγίας Τριάδας την εποχή που φοίτησε το συγκεκριμένο άτομο στο «Σωκράτης».

*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).

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 ήξεραν 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).

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).

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 άτομο N: «*We all had to have foustanelas. You had to.. Our parents, I don't know where they got them, but I still have it in a box. [...] You know, but it-it gave us that uh.. that.. you know, sense».*

Σύμφωνα με ένα άτομο, το σχολείο Σωκράτης υπήρξε η αφετηρία της σχέσης που διατηρεί ως σήμερα με τον ελληνικό πολιτισμό, τη 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 αρχί-*



ζεις να εμβαθύνεις αργότερα. [...] Και δεν σταματάς ποτέ. Δεν σταματάς ποτέ να ανακαλύπτεις καινούργιες έννοιες. Καταλαβαίνεις; Είναι τόσο πλούσια τα έργα αυτά» (Η).

Στη συνέχεια, αναφέρεται ότι μέσα από το σχολείο ερχόντουσαν σε επαφή με την ελληνική, ορθόδοξη Εκκλησία καθώς τα μέλη του δείγματος δήλωσαν ότι πήγαιναν στην εκκλησία με το σχολείο στις μεγάλες θρησκευτικές εορτές και μεταλάμβαναν. Σύμφωνα με το άτομο F: «...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 μελών του δείγματος. Κάθε πρωί γίνονταν προσευχή στην αυλή ή μέσα στο σχολείο και κάθε μεσημέρι, πριν το μεσημεριανό γεύμα. Όπως ανέφερε το άτομο O: «Θυμάμαι μια φάση όπου κάθε πρωί μαζευόμασταν στο μικρό χωλ που είχε το σχολείο και κάναμε την προσευχή μας». Ιδιαίτερη επίσης θέση είχε και στο ελληνικό μάθημα. Σύμφωνα με το άτομο S: «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 έπαιξαν ξεχωριστό ρόλο, εμπλουτίζοντας το μάθημα με επιπλέον στοιχεία, όπου το καλούσε η περίπτωση. Ένα άτομο περιγράφει: «Εμείς πήγαμε σχολείο δίπλα από μία εκκλησία<sup>45</sup>. Τώρα να ήταν ας πούμε μια μεγάλη γιορτή να χτυπάει η καμπάνα. Οι ελληνίδες δασκάλες πάντα μας λέγανε, Σήμερα είναι του Αγίου, ας πούμε... τάδε. Και κάναμε μια μικρή παρένθεση γι' αυτόν τον άγιο» (Α).

Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι όλα τα μέλη του δείγματος 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. Χαρακτηριστικά ένα άτομο αναφέρει: «Μάθαμε τόσα πολλά για την ιστορία μας και την θρησκεία μας και τον πολιτισμό μας. [Είναι πράγματα] που δεν παίρνεις από άλλα σχολεία» (Α). Όταν ερωτήθηκαν, ενώ οι περισσότεροι θυμόντουσαν αρκετούς από τους δασκάλους τους, τέσσερις από τους δώδεκα συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τους θυμόντουσαν όλους. Λέει ένας από αυτούς: «Βεβαίως. Δεν θυμάμαι πολλά ονόματα, αλλά τους θυμάμαι όλους. Όλους

<sup>45</sup> Αναφέρεται στο «Σωκράτης II», το παράρτημα του Αγίου Γεωργίου, όπου στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα ήταν και είναι ο καθεδρικός ναός του Αγ. Γεωργίου.

τους δασκάλους. Μέχρι σήμερα, μερικές φορές καθόμαστε με τον ξάδελφο μου και μιλάμε γι' αυτούς και γελάμε... οι τρόποι που ήταν μαζί μας» (Α).

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 διδάξαν πολλά χρόνια στα σχολεία της Κοινότητας). Στην προσπάθειά του να δείξει πόσο σκληρά ήταν τα πειθαρχικά μέτρα του ενός και το βαθμό αυστηρότητας του στην τάξη, το άτομο 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, βρέξανε το.. την βέργα».

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). Δύο άτομα αναγνώρισαν σ' αυτές τις μεθόδους πειθαρχίας κάποιο θετικό αποτέλεσμα. Είπαν συγκεκριμένα:

1. «Ο φόβος πως θα τις έτρωγες, έκανες τη δουλειά σου κάτι φορές ε; Καθόσουν και διάβαζες. Έλεγες, 'Θεέ μου, αν δεν το κάνω αυτό, αύριο έχω να φάω ξύλο. Άντε, κάτσε και κάν' το.' Γιατί σε σηκώνανε απάνω και έκανες μάθημα. "Πες ιστορία". Μπαμ! Απάνω» (Ο).
2. «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» (Φ).

Τρία από τα δώδεκα μέλη του δείγματος είπαν ότι στο σχολείο Σωκράτης έμαθαν να σέβονται τις σχολικές αρχές, τον ίδιο τους τον εαυτό, καθώς και τους «άλλους» γενικότερα. Όπως δήλωσε το άτομο Ο:

«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 άτομο Μ: «*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 άτομο θυμάται: «*There was a teacher I had in Grade 3 and Grade 4. Her name was Madame N. ...She used 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*» (Υ).

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. Τα άτομα 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*» (Ν).
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*» (Φ).
3. «*We had French. But it was very little French. It was the English teacher that taught French. The quantity was not much*» (Η).
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*» (Γ).

Αντιθέτως, τα άτομα 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» (Κ).

Ένας απόφοιτος του 1991 δήλωσε για τις δασκάλες των γαλλικών: «...Ήταν πραγματικά υπέρ της.. ύλης στα γαλλικά» (Μ).

Σχετικά με την προβολή της канаδικής-κεμπεκιώτικης κουλτούρας μέσα από το μάθημα των γαλλικών, τέσσερα από τα νεότερα μέλη του δείγματος 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 άτομο S: «Federalism or the provincial side wasn't focused upon. It was viewed objectively». Με τη σειρά του, το άτομο O είπε: «Θέλω να πω, κάναμε τραγούδια, κοιτάγαμε τον Bobino<sup>46</sup>. Κοιτάγαμε αυτά... Και έτσι ξέραμε για την γαλλική κουλτούρα, αλλά όχι και πολύ ξέρεις». Παρομοίως, το άτομο 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 είχαν εισάγει λίγο περισσότερο σ' αυτό».

Αντιθέτως, ένα άτομο ανέφερε ένα συγκεκριμένο δάσκαλο που, σύμφωνα με αυτό, προσανατόλιζε τους μαθητές του προς την ένταξη τους στην κεμπεκιώτικη κοινωνία.

«He understood what his role was being a French-Canadian teacher in the Greek Community. [...] He clearly understood that these Greek boys and girls- and he had a bit of a personal agenda in that sense. He really wanted to get these boys and girls integrated in the French society. Irrelevant of what happened; he understood that these were formative years» (Κ).

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

<sup>46</sup> Γαλλική τηλεοπτική εκπομπή.

στο *Quebec City*» (S). 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.

Τέλος, 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 ότι μπορούσε να γνωρίζει κανείς για τη μυθολογία! Και οι άλλοι φίλοι μου από τα άλλα σχολεία, δεν ήξεραν τίποτα*» (G). Ένα άλλο αφηγήθηκε τα παρακάτω:

*«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).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει επίσης το παρακάτω απόσπασμα με το άτομο 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 αισθανόσουνα και το βλεπες.*

Theo.: *Το αισθανόσουνα ότι κάτι δεν είχανε;*

Ο: *Και ειδικά αυτή η γλώσσα. Έβλεπες η γλώσσα που έφευγε 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. Οπωσδήποτε. Δεν γινόταν. Και να μην ήθελες, κάθε μέρα σε τουμπανίζανε! Και αν και.. εμείς είχαμε περισπωμένες τότε και δασείες.*

### **8.2.3 Δεξιότητες (κοινωνικές - ακαδημαϊκές) αποκτηθείσες στο σχολείο**

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες

που πρόσφερε το σχολείο στα μέλη του δείγματος, 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 τους πορεία. 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 μέλη του δείγματος μίλησαν για τις σχολικές μεταβάσεις τους από το σπίτι στο σχολείο, αρχικά, και από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο άλλο. Όσον αφορά τη μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, 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 άτομο:

*«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).*

Η πλειοψηφία των ατόμων είπαν πως 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).*

Παρομοίως, η μετάβαση από το σχολείο Σωκράτης στο επόμενο σχολικό περιβάλλον<sup>47</sup> διετάχθηκε ομαλά για οκτώ από τα δώδεκα άτομα του δείγματος. Οι φόβοι και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν φυσιολογικές, δεδομένου ότι αφορούσαν την προσαρμογή σε ένα ξένο περιβάλλον και σε νέα πρόσωπα. Ένα περιέγραψε τη μετάβαση αυτή λέγοντας: «*I think it's a normal phase. [...] 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*» (Η). 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 φιλίες with other people. That helped*» (Μ).

Εκτός από τους φόβους αυτούς, το άτομο 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 a multicultural environment. And you don't know if you're different from them. Or if you're going to be speaking the same language! Are they going to make fun of me because of my accent? Do I have an accent?*» (Μ).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των ατόμων που δήλωσαν μια

---

<sup>47</sup> Ανάλογα με τον αριθμό διαθέσιμων τάξεων στο σχολείο «Σωκράτης» σε κάθε εποχή, τα μέλη του δείγματος ή ολοκλήρωναν τις σπουδές τους εκεί, ή έκαναν τη ΣΤ' (ή και τη Ζ' τάξη) δημοτικού σε άλλα σχολεία της επαρχίας.

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 άτομο Υ: «*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>48</sup>. For me it was not the case. I had non-Greek friends in the neighbourhood. 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 άτομα, 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 τη δήλωση του ατόμου D:

«*...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 της εποχής του '50) 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 το κοινωνικό status που είχε στο δημοτικό. Και το τέταρτο πήγε σε σχολείο όπου οι προηγούμενοι Έλληνες μαθητές είχαν αφήσει κακό όνομα και για το λόγο αυτό, οι νεοφερμένοι γίνονταν δέκτες προσβολών και σωματικής βίας.

Αναφορικά με τη μετάβαση από τον Σωκράτη στο επόμενο σχολικό περιβάλλον, τα άτομα 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 кемπεκιώτικο πολιτισμό με ποικίλους τρόπους. Ειδικότερα αναφέρθηκαν στα εξής:

<sup>48</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 κερμπεκιώτικης 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).
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).

Κατά συνέπεια, η πλειοψηφία των μελών του δείγματος ένιωσαν ότι ήταν κοινωνικά έτοιμοι να ενταχθούν ακόμα περισσότερο στην καναδική κοινωνία μετά την αποφοίτηση από το δημοτικό σχολείο. Κατά το άτομο Μ: *«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 άτομα έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον στο να μάθουν περισσότερα για την καναδική και κερμπεκιώτικη κουλτούρα επιλέγοντας αντίστοιχα προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών. Σύμφωνα με το άτομο Σ: *«I was glad I was able to take those courses in Quebec [culture]. Because it opened my eyes»*.

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 personnelle» (προσωπική κουλτούρα). Επειδή δεν το έχεις αυτό στο- Ας πούμε*

όταν πας στη σχολή N, το μόνο που κάνεις είναι N» (Y).

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 άτομα:

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! Because I mean, I knew another language! I knew something more than them. So to me it was a boost of confidence.*

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).*

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).*

Οι επόμενες μεταβάσεις από το γυμνάσιο στο κολέγιο και στο πανεπιστήμιο έγιναν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Η πλειοψηφία των ατόμων 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).*

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, 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» (Υ).

Ωστόσο, δύο άτομα που φοίτησαν σε γαλλόφωνα πανεπιστήμια είπαν ότι βίωσαν την ένταση που επικρατεί ανάκαθεν στο Κεμπέκ μεταξύ γαλλόφωνων και αγγλόφωνων / αλλόφωνων κεμπεκιωτών. Έτσι, σύμφωνα με το άτομο Μ:

«Την κατάσταση που περιμένα να βιώσω στο γυμνάσιο την βίωσα στο πανεπιστήμιο. Ξαφνικά, είδαμε όλους τους γαλλόφωνους φοιτητές στην 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».

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 στην τάξη. ..Είχαμε πιο πολύ αέρα. [...] Γιατί γ'αυτούς, βρισκότουσαν 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>49</sup>».

Ένα άλλο θυμόταν:

«Όταν ξεκίνησα τη σχολή Ν, ήταν η χρονιά του δημοψηφίσματος<sup>50</sup>. [...] Και γ'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 αγ-

<sup>49</sup> Εννοεί τη μετάβαση που ο ίδιος βίωσε φεύγοντας από το «Σωκράτης»

<sup>50</sup> Το 1995 έγινε δημοψήφισμα στον Καναδά, για το αν θα χώριζε η επαρχία του Κεμπέκ από την υπόλοιπη χώρα. Οι ακραίοι γαλλόφωνοι κεμπεκιώτες εθνικιστές, γνωστοί ως «séparatistes», που ήθελαν να το δουν να χωρίζει έχασαν με πολύ μικρή διαφορά. Σύμφωνα με αυτούς, η αιτία ήταν η ψήφος των μειονοτήτων, η οποία ενίσχυσε την ψήφο της αγγλόφωνης κοινότητας.

γλόφωνων και αλλόφωνων. Έγινε ολόκληρο σκάνδαλο. Φυσικά, ήμασταν κάπως αποκλεισμένοι» (Υ).

Εκτός από τις παραπάνω δυο αναφορές και πέραν από τις εμπειρίες των σχολικών μεταβάσεων, τα μέλη του δείγματος 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?*

*Υ: 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...*

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).*

#### *Διαπροσωπικές Σχέσεις*

Όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, για την πλειοψηφία των μελών του δείγματος 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 κάποια ανέφεραν ότι οι φιλίες τους έχουν εξελιχθεί και σε κουμπαριές. Σύμφωνα με το άτομο Υ: *«..Like honestly, my friends that I met there, τους στεφάνωσα, I'm baptizing their kid now».*

Ωστόσο, δεν ήταν ποτέ απομονωμένα από τις υπόλοιπες εθνικότητες καθότι όλα δήλωσαν ότι δημιούργησαν στην πορεία των σπουδών τους και φιλίες 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 του ατόμου 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» (A).*

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» (M).*

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 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 άτομο:

*«...Some kids would sometimes ask you, "Oh my God, what is that?" And of course, we're all happy to explain, "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, "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.. the Arabs who had Ramadan for example» (M).*

Στο γυμνάσιο, όταν προσφέρονταν δραστηριότητες εκτός των μαθημάτων, τα περισσότερα άτομα λάμβαναν μέρος σε αυτές. Οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν ήταν κυρίως: αθλητισμός, θέατρο, διάφορα συμβούλια (student council, yearbook committee) και διάφορα κλαμπ (μαθηματικών, σκάκι). Ένα άτομο 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!» (H).* Επιπλέον, πολλά άτομα 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, χόκει).

Στο κολέγιο και στο πανεπιστήμιο έξι άτομα ανέφεραν ότι καθώς σπούδαζαν, άρχισαν να προσφέρουν 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 άτομο 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 μέλη του δείγματος 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 \_\_\_ University. And by doing that, we tended to have events where we'd get together*» (G). Ένα άλλο άτομο ανέφερε: «...*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).

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 άτομο που κράτησε τις οποιοσδήποτε 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 μέλη του δείγματος 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 διετάχθηκε 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 άτομο 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*». 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).*

Πολλά από τα μέλη του δείγματος 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 τη δουλειά που τους έδιναν οι τρεις δάσκαλοί 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. [Νά'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».*
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 neighbours' who attended public school. And I appreciated it much later in life».*
3. O: *«Ήμασταν είκοσι παιδιά [στη γειτονιά]. 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 νά'χουν τελειώσει τόσο νωρίς το σχολείο κι εγώ να είμαι ακόμα και να γράφω; Τι γίνεται εδώ».*

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 άτομο 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 atout for your academics later on. Because you have such a strong basis».* Με τη σειρά του, το άτομο 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.

Επιπλέον, τα μέλη του δείγματος δήλωσαν ότι από την φοίτησή τους στο σχολείο Σωκράτης ανέπτυξαν ένα είδος εργασιακού ήθους, έναν τρόπο να αντιλαμβάνονται τον όγκο των ακαδημαϊκών απαιτήσεων και να τον επεξεργάζονται χωρίς να αφήνουν κενά και ελλείψεις στις ακαδημαϊκές προσδοκίες. Ένα άτομο αναφέρθηκε στο εργασιακό αυτό ήθος ονομάζοντας το «οι κανονισμοί του Σωκράτη» (*Socrates 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 Socrates 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 Socrates*» (D). Ένα άλλο ανέφερε: «*...what you have to realize is that at the time when I was in Socrates the work ethic was a lot more pronounced. And it would force you to do your homework*» (O). Το εργασιακό αυτό σύστημα του σχολείου Σωκράτης, σύμφωνα με ένα άτομο 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 Secondary I. Because she had other Socrates 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).*

Το αυστηρό εργασιακό ήθος του σχολείου και κατ' επέκταση η πίστη των δασκάλων στις ικανότητες των μαθητών του, βοήθησε τα άτομα του δείγματος 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 τη μετάβαση σου στο γυμνάσιο*» παρουσιάζονται παρακάτω ενδεικτικά οι απαντήσεις δυο ατόμων:



1. *«I benefited also academically. 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).*
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).*

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 άτομα:

1. Ο: *«Κοίτα, τότε ο Σωκράτης είχε ένα πολύ καλό διδακτικό πρόγραμμα. Γι'αυτό βγαίναμε αρκετά δυνατοί. [...] Μου'δωσε τη 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».*
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».*
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».*

Τουλάχιστον τέσσερα άτομα 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 περήφα-

νοι για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και τα επιτεύγματά τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

1. Μ: «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».
2. Ο: «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 άλλων».
3. Ν: «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».
4. Δ: «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>51</sup>, μπορεί να τη 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 τη γαλλική γλώσσα, δεν σημαίνει ότι μπορούν να τη γράψουν σωστά. Εμείς έπρεπε να δουλέψουμε τη 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...».

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ότι από τα δώδεκα άτομα, τα έξι δήλωσαν πως ήταν ήδη από τους καλύτερους μαθητές της τάξης τους, στον Σωκράτη. Σχολίασε ένα άτομο: «Αυτομονούσα 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» (Ν).

---

<sup>51</sup> Κεμπεκιώτες γαλλικής καταγωγής

*Το θέμα των γλωσσών*

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που αναφέρθηκε από τα μέλη του δείγματος για το σχολείο Σωκράτης ήταν το ότι τους έδωσε την ευκαιρία να μάθουν και να εμπεδώσουν τρεις γλώσσες ταυτόχρονα. Από αυτά, τέσσερα άτομα ανέφεραν ότι η γλώσσα στην οποία σκέφτονται σήμερα αλλάζει ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον όπου βρίσκονται. Σύμφωνα με το άτομο Μ: «*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 άτομα 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]» (Υ).

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 κερμπεκιωτών, δινόταν πολύ λιγότερη έμφαση στη δεύτερη γλώσσα. Το γεγονός αυτό ίσως να έχει να κάνει με το ότι το παροικιακό σχολείο δεν πήρε ποτέ θέση στις προστριβές αυτές. Έτσι, σύμφωνα με ένα μέλος του δείγματος:

«*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 μία χρονιά. Μετά τα έβγαλαν και είχα «Anglais»<sup>52</sup>. [...] Μετά πήγα στο Χ.<sup>53</sup>, όπου ήμουν προχωρημένος. Και εκεί δεν έγγραφα τις εκθέσεις που έγγραφα λόγω των αγγλικών που είχα μάθει στο γυμνάσιο.. [...] Τους κανόνες της γραμματικής τους έμαθα στον Σωκράτη» (Δ).*

Τα άτομα του δείγματος αναφέρθηκαν στο πολύ καλό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας που έλαβαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο Σωκράτης. Σύμφωνα με το άτομο Ο: «*Και τότε που πηγαίναμε, τα ελληνικά ήταν*

<sup>52</sup> Μάθημα αγγλικών για αρχάριους το οποίο παρακολουθούσαν συνήθως τα γαλλόφωνα παιδιά

<sup>53</sup> Αγγλόφωνο κολέγιο

ελληνικά. Δεν θέλω να κακολογήσω για τώρα, αλλά...». Ένα άλλο άτομο 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 μιλούσα τόσο καλά [τα ελληνικά]*» (Υ).

Σχετικά με τον Αριστοτέλη, ορισμένα άτομα αναφέρθηκαν στο πώς η φοίτησή τους εκεί τους βοήθησε στο κανονικό σχολείο, προπαντός στο μάθημα της ιστορίας. Σύμφωνα με το άτομο Α: «*Με βοήθησε πολύ ο Αριστοτέλης επειδή έ-να 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*».

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 άτομο:

«*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).

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 άτομο Γ: «*Professor S. 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 άτομα 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 άτομο 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). 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-Ελληνες 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).

Το γεγονός ότι είχαν ήδη εξασκηθεί στην εκμάθηση μιας δεύτερης και τρίτης γλώσσας, βοήθησε μερικά άτομα με την εκμάθηση μια ξένης (τέταρτης) γλώσσας. Όπως ανέφερε ένα άλλο άτομο:

*«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 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»* (Α).

Αυτό που βοήθησε επιπλέον κάποια από αυτά είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη τρίτη γλώσσα που έμαθαν ήταν η ελληνική. Για παράδειγμα, ένα άτομο 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).

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 μέλη του δείγματος, στην εμπέδωση των ελληνικών έπαιξε σημαντικό ρόλο το γεγονός ότι τα μιλούσαν συνέχεια και στο σπίτι. Έτσι, δήλωσε το άτομο 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».*

Το αντίστροφο συνέβη αναφορικά με την εμπέδωση της γαλλικής γλώσσας και ιδιαίτερα σε σχέση με την αγγλική. Καθώς ανέφερε το άτομο Α: *«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 μελών του δείγματος (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 άτομα (το 41.7%) δήλωσαν ότι τους αρέσει να ασχολούνται με γλώσσες ή ότι θεωρούν ότι έχουν ευχέρεια με αυτές. Για παράδειγμα, ένα άτομο δή-

λωσε: «Πάντα ήμουν καλός με τις γλώσσες. Και έτσι, πάντα- τα επίπεδά μου ήταν πάντα υψηλά. Και στις τρεις γλώσσες» (Υ). Ένα άλλο είπε: «Έχω ευκολία στο να μαθαίνω γλώσσες. Επειδή έμαθα ισπανικά στο γυμνάσιο» (S). Ακόμα, το άτομο F 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 ρωσικά». Επίσης, τέσσερα άτομα (απόφοιτοι του Σωκράτη μετά το 1970) δήλωσαν ότι μέχρι και στο πανεπιστημιακό επίπεδο ένωσαν εξίσου άνετα με τη γαλλική και αγγλική γλώσσα. Σύμφωνα με ένα από αυτά: «Δεν μπορώ να πω πως προτιμούσα μια γλώσσα περισσότερο από την άλλη. Νιώθω εξίσου άνετα και με τις δυο» (J). Ένα μόνο ανέφερε ότι άρχισε να ξεχνάει τα γαλλικά λόγω της ελλιπής χρήσης τους.

Όσον αφορά στις γυμνασιακές σπουδές, επτά άτομα 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>54</sup>. Και τα δυο δήλωσαν ότι στην Α' Γυμνασίου παρακολούθησαν πρόσθετα μαθήματα γαλλικών προκειμένου να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τα άλλα παιδιά. «...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» (Υ).

Τα υπόλοιπα που πήγαν σε κεμπεκιώτικα γαλλόφωνα ιδιωτικά και δημόσια γυμνάσια δεν συνάντησαν κάποιο σοβαρό πρόβλημα με τη γαλλική γλώσσα ούτε χρειάστηκαν επιπρόσθετη βοήθεια σε αυτή. Το μόνο πρόβλημα που αντιμετώπισαν στην αρχή ήταν με τον (γαλλικό) προφορικό λόγο. Μερικά άτομα ένωσαν πως δεν είχαν εξασκηθεί αρκετά προηγουμένως ή πως τα μιλούσαν με ελληνική προφορά. Δύο άτομα περιγράψανε τη δυσκολία αυτή λέγοντας:

1. «Ένωθα ότι είχα πρόβλημα με τη γλώσσα. Αν και έγραφα, διάβαζα και καταλάβαινα τα γαλλικά τέλεια, δυσκολευόμουν να τα μιλήσω. Δε μου βγαίνουν! Γιατί όλη η ζωή μου στον Σωκράτη, ναι μεν κάναμε γαλλικά, μόνο γαλλικά μιλάγες με την Γαλλίδα. Στο διάλειμμα μιλάγαμε ελληνικά, αγγλικά. Μεσ' την τάξη μιλάγαμε ελληνικά, αγγλικά. Πας μετά γυμνάσιο και δεν μπορείς - όχι δεν μπορείς, έχεις δυσκολία! [...] Εγώ ντρεπόμουνα στην αρχή να μιλήσω γαλλικά. Γιατί όλοι οι άλλοι ήταν Γάλλοι και τα μιλάγανε τα γαλλικά τους απταισίτως, και εγώ είχα ελληνική προφορά!» (Α).

<sup>54</sup> Ένα διαφορετικό διδακτικό πρόγραμμα από το πρόγραμμα των γαλλόφωνων σχολείων του Κεμπέκ.

2. «Με τα γαλλικά φοβόμουν λιγάκι. Φοβόμουν επειδή ε.. δεν μιλάγα 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.» (Μ).

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).

Όσον αφορά το μάθημα των αγγλικών<sup>55</sup>, τα άτομα που πήγαν σε γαλλόφωνα σχολεία τοποθετήθηκαν όλα σε προχωρημένα τμήματα. Όπως ανέφερε το άτομο Υ: «*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: «*Ημασταν τυχεροί γιατί καταλήξαμε στο τέλος, επειδή ήμασταν τόσο προχωρημένοι στα αγγλικά, σχεδόν όλοι μας στην ίδια τάξη: Προχωρημένα Αγγλικά*» (D). Ακόμα, ένα άλλο είπε: «*...επειδή ήρθαμε από τρίγλωσσο σχολείο, μας βάλανε στην τάξη των προχωρημένων αγγλικών. Έτσι, όλοι όσοι ήρθαμε από τον Σωκράτη ήμασταν σε εκείνη την τάξη*» (S).

Τα πέντε από τα δώδεκα άτομα που πήγαν σε αγγλόφωνα γυμνάσια δεν ανέφεραν να είχαν κανένα πρόβλημα με την αγγλική γλώσσα ή με τα μαθήματά 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 άτομο 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*». Δύο από τα τέσσερα άτομα 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 άτομο F: «*...What I did, I took some courses in French. [...] I deliberately took courses which were all in French*». Τα άλλα δύο έ-

<sup>55</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.

μαθάν ό,τι έμαθαν στο δρόμο και στη δουλειά.

Αντιθέτως, το πέμπτο άτομο που πήγε σε αγγλόφωνο γυμνάσιο ενώ είχε παρακολουθήσει το γαλλόφωνο πρόγραμμα στο σχολείο Σωκράτης<sup>56</sup> (μετά το 1970) εξέφρασε μια τελείως 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 2<sup>η</sup> Γυμνασίου νομίζω πως έκανα τα γαλλικά της 4<sup>ης</sup> Γυμνασίου. Στην 3<sup>η</sup> έκανα τα γαλλικά της 5<sup>ης</sup> [...] Και στην 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> δεν έκανα καθόλου γαλλικά. Τα είχα κάνει όλα. Είχα συμπληρώσει όλες τις προϋποθέσεις. Έλαβα το δίγλωσσο μου πτυχίο...» (Κ).

Γενικότερα, τα μέλη του δείγματος δήλωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν κανένα σοβαρό πρόβλημα με την κύρια γλώσσα διδασκαλίας του γυμνασίου όπου φοίτησαν. Η εξήγηση που έδωσαν για την επίδοση 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!».
2. Ο: «Κοίτα, όταν βγήκα από εκεί μέσα ήξερα και τις τρεις γλώσσες μέσα-έξω. ...Τις ήξερα».

Εννέα από τα δώδεκα μέλη του δείγματος 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 άτομα που διδάχτηκαν επίσημα τα αγγλικά και τα γαλλικά στον Σωκράτη είπαν πως ο γλωσσικός παράγοντας δεν υπήρξε εμπόδιο στην επιλογή του κολλεγίου, του

<sup>56</sup> Το άτομο αυτό αποφοίτησε από το σχολείο Σωκράτης μετά την ένταξή 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.



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 άτομα 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 το μέσο Έλληνα φοιτητή που προτιμά να σπουδάσει σε αγγλικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (σύμφωνα με την άποψη κάποιων μελών του δείγματος).

Όπως δήλωσε το άτομο 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*». Ακόμα, μιλώντας με την ερευνήτρια, το άτομο 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>57</sup> [...]

Theo.: *Πολλά ελληνόπουλα έχουν κάνει την ίδια πορεία με εσένα –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 πτυχίο στα αγγλικά. Κι έτσι είπα γιατί να μην κάνω κάτι διαφορετικό; [...] Γιατί να μη δώσω στον εαυτό μου περισσότερες επιλογές και μετά μπορώ να αποφασίσω να διδάξω τη 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.*

<sup>57</sup> Αναφέρεται στα ελληνόπουλα της παροικίας τα οποία ακολούθησαν παρόμοια ακαδημαϊκή πορεία όσον αφορά την επιλογή ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σύμφωνα με το άτομο αυτό, πολλά προτίμησαν συγκεκριμένα (αγγλόφωνα) ιδρύματα, όπως το Vanier College και το Concordia University.

Κάποια άτομα 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 κεμπτεκιώτικο πολιτισμό, ή ακόμα, επειδή αυτό θα τους πρόσφερε περισσότερες ευκαιρίες για εύρεση εργασίας. Ένα άτομο σπούδασε τη γλώσσα και την κουλτούρα ενός τελείως διαφορετικού πολιτισμού, ενώ ένα άλλο εστίασε τη μελέτη του στον τρόπο εκμάθησης των γλωσσών γενικότερα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι από τα πέντε άτομα 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 άτομο 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.

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. Ένωσαν ότι γενικότερα, το σχολείο Σωκράτης τους προετοίμασε επαρκώς για να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των μελλοντικών τους σπουδών. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις των παρακάτω ατόμων:

1. F: *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.*

2. N: *...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 Mr. T.<sup>58</sup> He was really a... He was really tough.*

<sup>58</sup> Αναφέρεται στον Έλληνα δάσκαλό του από το σχολείο Σωκράτης.

Ναι μεν τα μέλη του δείγματος μπόρεσαν να συνεχίσουν σε ανώτατο επίπεδο τις σπουδές τους και να εργαστούν με βάση αυτό που σπούδασαν, ωστόσο αυτό δεν έγινε δίχως να κοπιάσουν ή να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην πορεία. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μίλησαν για διάφορες δυσκολίες που αντιμετώπισαν καθώς σπούδαζαν. Πέντε άτομα είπαν ότι χρειάστηκε να εργάζονται ταυτόχρονα για να βγάζουν τα έξοδά τους, ενώ δυο από αυτά έπρεπε επίσης να βοηθούν στις επιχειρήσεις των γονιών τους. Σύμφωνα με ένα από αυτά: «Δούλευα σε μία καφετέρια ενώ σπούδαζα ταυτόχρονα στο πανεπιστήμιο χωρίς να χάσω εξάμηνο» (D).

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 άτομο F: «*I did Sciences at \_\_\_\_ University. 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 favourite 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).

Όμως, σε κάθε περίπτωση τα άτομα 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 άτομο S για τις κολεγιακές του σπουδές: «*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 ... 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 numbers, I wanted something related to numbers. Όχι something related to science, but numbers. So I figured, what's more related to numbers?» (A).*

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» (Υ). Η «διάθεση» αυτή απέναντι στην πρόκληση φαίνεται να μεταφέρθηκε και στα επόμενα ακαδημαϊκά στάδια καθώς πολλά άτομα κατέβαλαν επιπλέον προσπάθειες προκειμένου να επιτύχουν στη μέγιστη ικανότητά τους και να προετοιμαστούν καλύτερα για το μελλοντικό επάγγελμά τους. Για παράδειγμα, ένα άτομο είπε: «...Και τη χρονιά πριν συμπληρώσεις το τελευταίο σου έτος εδώ, σε έστειλαν έξω. Εγώ πήγα στη Βοστώνη για ένα χρόνο. Πήγα στη Βοστώνη επειδή αυτός που ήταν εκεί τον προηγούμενο χρόνο είπε ότι του δόθηκαν πολλές ευκαιρίες για να εξασκηθεί και ήταν μια πολύ καλή εμπειρία» (Ν). Επίσης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με το άτομο Μ προέκυψε ο παρακάτω διάλογος:

M: *I was always above average. And I kept on working. I stayed at [my job] for 5 years. ...In between, I would, let's say during my summer vacations, 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?*

Σημαντικό ρόλο στο σχολείο Σωκράτης απέδωσε ακόμα ένα άτομο 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.

*«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 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've 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).

Αναφορικά με τις πανεπιστημιακές σπουδές τους, μερικά άτομα βρίσκονταν στον μέσο όρο, άλλα βρίσκονταν πάνω από τον μέσο όρο, ενώ άλλα ήταν από τους καλύτερους του προγράμματός τους. Επίσης, πολλά μέλη του δείγματος ανέφεραν στιγμές στην ακαδημαϊκή τους πορεία που διακρίθηκαν ή ξεχώ-

ρισαν από τους υπόλοιπους συμφοιτητές τους. Αυτό εμφανίστηκε περισσότερο σε θέματα που αφορούσαν την επιλογή φοιτητών σε ακαδημαϊκά ιδρύματα και προγράμματα σπουδών. Ανέφερε το άτομο Ο για την επιλογή του από ένα ιδιωτικό γαλλόφωνο κολλέγιο: «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». Ένα άλλο άτομο είπε: «Όταν αποφοιτήσαμε από το γυμνάσιο, από τα τριάντα πέντε παιδιά, μόνο τρεις πήγαν στο \_\_\_\_\_ University. Ήμουν ένας από τους τρεις» (G). Το άτομο S ανέφερε για τις κολεγιακές σπουδές του:

*«They were starting the \_\_\_\_\_ Program... And they wanted somebody that had a diverse background that did well in high school and elementary. And then they said, "We're starting this program and we're looking for about forty students. You're one of them". Which is a big deal back then because so many applied. So to choose forty out of so many thousands... was a big deal... And I came from a French high school. And all the students had come from an English<sup>59</sup>».*

Ακόμα, ένα άτομο ανέφερε για ένα μέρος των πανεπιστημιακών σπουδών του:

Y: *...I got into the \_\_\_\_\_. How easy it was? ... We were two that got in out of four hundred people that applied.*

Theo.: *Από όλα τα πανεπιστήμια;*

Y: *Από όλα. Εκείνη τη χρονιά δέχτηκαν μόνο δύο. Ήμουν εγώ και ... ένα άλλο άτομο. [...]*

Theo.: *Και μετά από [την πρακτική σας];*

Y: *Κρατήσανε εμένα, δεν κράτησαν τον άλλο.*

### 8.3 Επαγγελματική εξέλιξη

#### 8.3.1 Επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες ένταξης

Το δεύτερο μέρος του δεύτερου άξονα εστιάζεται στην επαγγελματική εξέλιξη των μελών του δείγματος και στα «εύσημα» που αποδίδουν στο σχολείο Σωκράτης σχετικά με την πορεία τους αυτή. Στην πρώτη κατηγορία εξετάστηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με τις επαγγελματικές και κοινωνικές τους ικανότητες στον χώρο της εργασίας και γενικότερα, ο βαθμός ένταξής τους στην ευρύτερη καναδική και κεντρική κοινωνία. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα παρακάτω:

<sup>59</sup> Το πρόγραμμα στο οποίο έγινε δεκτός ήταν αγγλόφωνο.

Αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη, είναι σημαντικό ότι όλα τα άτομα του δείγματος εξασκούν ή εξασκούσαν επάγγελμα σχετικό με τις σπουδές τους.

Έντεκα άτομα δήλωσαν πως δε δυσκολεύτηκαν να βρουν δουλειά στον κλάδο τους μετά το πέρας των σπουδών τους. Τέσσερα από αυτά δήλωσαν πως δε 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 άτομο J: *«Εργαζόμουν ενώ σπούδαζα. Εργαζόμουν part time ως αναπληρώτρια σε σχολεία εκεί και δω. Μόλις αποφοίτησα ... υπέγραψα συμβόλαιο για αναπλήρωση. Και αμέσως μετά, τον Σεπτέμβρη με προσλάβανε. Full time».*

Ακολουθώς, δύο άτομα 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 άτομο S:

*«I knew that if I was going to stay here in Quebec, I had more chances of getting employment in French. Teaching French. [...] When I was interviewed for that job, the Director back then, he said to me, "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 would have 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 άτομο F:

*Theo.: Το ότι ήσουν ελληνικής καταγωγής, σε βοήθησε στην...*

*F: Όχι εδώ. Εδώ δεν- Εδώ ήταν πιο εύκολο για ένα Γαλλο-Καναδό παρά για έναν Έλληνα. [...] Θέλησα να αποδείξω ότι είμαι καλός διοργανωτής και ξέρω τι λέω. Και το απέδειξα αυτό.*

Έξι άτομα (συμπεριλαμβανομένου και των δυο παραπάνω) δήλωσαν πως αν και ξεχωρίζουν στο 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 «ο Έλληνας» του γραφείου. Και αυτό είναι δικό μου κατόρθωμα.

Theo.: Πώς 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. Το μόνο πράγμα που κρέμεται- Δεν έχω κρεμάσει τα διπλώματά μου, τίποτα στο γραφείο. ..Πριν λίγα χρόνια, μου ζήτησαν να μιλήσω στον Σωκράτη στους τελειόφοιτους. Και μου έδωσαν μια πλάκα. Αυτό είναι το μόνο πράγμα που κρέμεται στο γραφείο. Και το καναδικό \_\_\_\_\_ στα ελληνικά. Αυτό μου το έδωσε το γραφείο. ..Έχω την πλάκα που μου έδωσε ο Σωκράτης που μίλησα, και έχω το καναδικό \_\_\_\_\_ στα ελληνικά. Άρα..

Επίσης, το άτομο F είπε:

«...το όνομα μου εμφανιζόταν [συνέχεια]. 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 μελών του δείγματος (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 on 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).
2. «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).*

Ακόμα, αρκετά άτομα 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 άτομο Α:

*«Όχι, ήμουν ικανοποιημένος. Ήμουν πολύ περήφανος που.. ξέρεις, τελείωσα το Bachelor's μου και μετά έγραψα το \_\_ 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 \_\_ ήταν ακόμα πιο δύσκολο. Γι'αυτό αισθάνομαι ότι έχω πετύχει σε όλα όσα έχω δουλέψει».*

Επίσης, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τρία άτομα είπαν πως ήθελαν μέσα από τους ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς τους στόχους να κάνουν κάτι διαφορετικό, κάτι παραπάνω από ένα απλό επάγγελμα. Όπως ανέφερε το άτομο G: *«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 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» (K).*

Από τις δηλώσεις τους προκύπτει ότι τα μέλη του δείγματος 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 άτομα. Αναφέρει το άτομο Α παρακάτω:

*«I work in a \_\_ firm. A small firm. [...] I want something bigger and.. better. [...] Obviously you start in a small firm. You learn a lot in a small firm. But I want to specialize in \_\_. 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 μέλη του δείγματος συμπεριλαμβάνουν στους κοινωνικούς



και επαγγελματικούς τους κύκλους άτομα από διαφορετικές εθνικότητες. Δηλώνουν ότι νιώθουν άνετα μαζί τους, όπως και με τους Έλληνες. Επίσης, κάποια άτομα 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 στον αριθμό) πήγαν στο Σωκράτης πριν αποκτήσει επίσημο γαλλόφωνο πρόγραμμα, χρησιμοποιούν περισσότερο τα αγγλικά και πολύ λιγότερο έως και ελάχιστα τα γαλλικά. Από τα οκτώ νεότερα άτομα, 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 άτομο S:

«Νομίζω πως σκέφτομαι στα γαλλικά. *Because I've mastered ξέρεις, εκθέσεις, το διάβασμα.. ...Η δομή μου είναι στα γαλλικά. Και ...μιλώ 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 να.. γράψω ένα γράμμα, είναι στα γαλλικά».*

Τέλος, από τα οκτώ μέλη του δείγματος που δήλωσαν το εισόδημά τους, δύο κέρδιζαν μέχρι και 40.000\$, δύο από 40.000\$ έως 80.000\$ και τέσσερις από 80.000\$ και πάνω. Έτσι φαίνεται πως η πλειοψηφία των μελών του δείγματος έχει ένα καλό εισόδημα.

### **8.3.2 Επάγγελμα και σχέση με την ελληνική παροικία/ΕΚΜ/ελληνική ταυτότητα**

Στη δεύτερη κατηγορία μελετήθηκε αν και ποιες είναι οι σχέσεις που διατηρούν σήμερα τα μέλη του δείγματος 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 τους ταυτότητα 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 άτομα (το 33.3%) έχουν ή είχαν<sup>60</sup> έμμεση σχέση με την ελληνική παροικία κα-

<sup>60</sup> Ένα από αυτά έχει ήδη συνταξιοδοτηθεί.

θώς 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 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 άτομο Κ ανέφερε για το ελληνικό περιβάλλον στο οποίο εργάζεται: «Αυτός εδώ ο χώρος είναι κάπως κλειστός. Νιώθω άνετα μέσα σε αυτόν. Όσο άνετος θα ήμουν αν δούλευα σε ένα (μη-ελληνικό) εταιρικό περιβάλλον στο κέντρο της πόλης».

Το δωδέκατο άτομο που δουλεύει σε εξ' ολοκλήρου μη-ελληνικό περιβάλλον δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα που να σχετίζεται με το γεγονός αυτό: «Αν αναφέρεσαι στους συναδέλφους μου, νιώθω πολύ άνετα» (Υ).

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 κάθεταυτό το γεγονός, αλλά σε επαγγελματικούς και οικονομικούς παράγοντες. Αντιθέτως, τα άλλα πέντε επέλεξαν συνειδητά να συνδυάσουν το επάγγελμα τους με την ελληνική τους ταυτότητα, την ελληνική παροικία και τον ελληνισμό γενικότερα. Στην επιλογή αυτή συνετέλεσαν μια σειρά από λόγους που αφορούν, τη 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).*

- Επίσης, όπως δήλωσε ένα άλλο άτομο 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. Ότι 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.. οποιονδήποτε<sup>61</sup>, όποιος και να'ναι, θα πηγαίνω στη δουλειά και θα μιλάω ελληνικά. Καταλαβαίνεις τι θέλω να πω;

<sup>61</sup> Εννοεί ένα άτομο μη-ελληνικής καταγωγής.

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.

Τέλος, ένα άλλο άτομο είπε:

«Ό,τι [κάνω] δεν το κάνω επειδή ..χρηματικώς θα με κάνει πλούσιο. Είναι περισσότερο να περάσω στην επόμενη γενιά τις ρίζες μας. Τη γνώση του ελληνισμού. Να μπορέσει κάποιος να συνεχίσει. Από τους, ας πούμε εκατό, που έχω τη μια χρονιά, τουλάχιστον οι τρεις να μπορούν να συνεχίσουν. [...] Και αυτό είναι και παράδοση! Αυτό σημαίνει. Παραδίδω! Από την άλλη γενιά στην άλλη γενιά. Και άμα σταματήσει αυτό, δεν έχει ξανά παράδοση» (Ο).

Μόνο ένα μέλος του δείγματος δήλωσε πως στο ξένο περιβάλλον όπου εργάζεται, σαν Έλληνας, έχει την τάση να αναζητά τη συνεργασία με άλλους Έλληνες. Όπως δήλωσε στην ερευνήτρια: «Όταν ξεκίνησα αυτό το κέντρο, δούλευαν 2.. άτομα εδώ. Οι 1.. 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).

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:

1. «*And now, as an employee of Σωκράτης my Greek has gone better because I speak with Greek [people].. And if there are some words that I don't know.. they'll tell me. Obviously because you're speaking to Greek [people] you try to polish your Greek as well. So in the \_\_\_ 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).
2. «*...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).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι τα άτομα 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, ένα από αυτά: «*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»* (I).

### 8.3.3 Μακροπρόθεσμη (lifelong) συνεισφορά του σχολείου Σωκράτης

Στην τρίτη κατηγορία εξετάστηκαν τα «εύσημα» που αποδίδουν τα μέλη του δείγματος στο σχολείο Σωκράτης σχετικά με τη γενικότερη προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία τους. Σε γενικές γραμμές, τα μέλη του δείγματος πιστεύουν πως το σχολείο Σωκράτης αποτελεί έναν κομβικό σταθμό στην εξέλιξή τους ως ατόμων και ως Ελληνο-καναδών. Αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που λειτούργησε κοινωνικοποιητικά σε μεγάλο βαθμό και σε συνάρτηση με την οικογένειά τους. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα 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).
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.*
3. *«Well I think it was... You know, it was the beginning really. It was.. you know, the beginning. Other things... Other influences came in.. after. But that was really the original breeding ground»* (N).

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, το σεβασμό και την υπερηφάνεια για την ελληνικότητά και τη 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 άτομο 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).*

Επίσης, τρεις από τους παλαιότερους απόφοιτους του δείγματος εστίασαν στις αξίες που, σε συνεργασία με την οικογένεια, 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.: Ωστε 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).*

Ένα άτομο 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 μου το ενστάλαξαν αυτό το πράγμα όταν ήμουν στο δημοτικό. Πάντα ένιωθα ότι έπρεπε να κάνω αυτό το κάτι παραπάνω. Δεν ξέρω τι είναι.

Για ένα άτομο, 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 it 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» (Ο).

Επιπλέον, μέσω του σχολείου τα μέλη του δείγματος μπόρεσαν να κτίσουν μια γερή δί /τρίγλωσση 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 άτομο Γ: «Μου αρέσει πάρα πολύ να πηγαίνω στο γραφείο μου [...] 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». Ενώ το άτομο Κ αναφέρθηκε στα γαλλικά 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 \_\_\_\_\_. And I can read a French \_\_\_\_\_. And I know a lot of my friends who have a hard time with that. That really have to get second opinions».

και

*«I think it<sup>62</sup> 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 [first generation] Greeks in business.. [...] 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 I was, I wouldn't have the responsibilities that I have. And it has a lot to do with Σωκράτη. Yes indeed it does!».*

Τρία άτομα, 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 ελληνισμό και στην επόμενη γενιά μαθητών του Σωκράτη λίγα από αυτά που πήραν οι ίδιοι ως μαθητές του.

Σχετικά με το θέμα αυτό, ένα άτομο εξήγησε:

*«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» (S).*

Επίσης, με ένα άλλο άτομο 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. 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*

---

<sup>62</sup> Το σχολείο Σωκράτης



*cultural events.. [...] I applied to many schools when I graduated to be honest with you. [...] And I got other job offers. But...*

*Theo.: Why back there?*

*J: ..I liked the idea of going back to where I came from. [...] 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. [...] 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 keep the religious aspect too. Twenty-fifth of March you have your show. All year round, all the holidays that are celebrated... 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.[...] 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.*

## 9. Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

### 9.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων και συμπεράσματα (ανά κατηγορία)

#### *Στοιχεία αυτοπροσδιορισμού*

Από τα ευρήματα της πρώτης κατηγορίας διαπιστώνεται ότι: 1) η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μελών 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 μέλη του δείγματος τονίζουν την ελληνική τους ταυτότητα. Ωστόσο, το γεγονός ότι κανένα, ούτε τα δυο που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, δεν προσδιορίστηκε μόνο ως «Ελληνας» δείχνει την ταύτιση τους με τον τοπικό πολιτισμό και την ενσωμάτωση 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 μέλη του συγκεκριμένου δείγματος 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 ατόμων. 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, 2001α, 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 μέλη του δείγματος, 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 Καναδός, αλλά είμαι ελληνικής καταγωγής. Αλλά με ενδιαφέρει τι γίνεται στη χώρα της ελληνικής μου καταγωγής...*» Η). Εμφανίζεται δηλαδή μια έντονη πρόθεση από την πλευρά τους 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). Ίσως να δείχνει επίσης την εγρήγορση, το φόβο και την αγωνία τους για τη διατήρηση της ελληνικής τους ταυτότητας σε μια «ξένη» χώρα. Σε κάθε περίπτωση, είναι εμφανές πως τα μέλη του δείγματος 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 ορισμένων ατόμων 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 κάποια άτομα 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 πα-

ραμένουν 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 άλλες εθνοτικές ομάδες του Καναδά.

### **Περιγραφή και εξωτερίκευση στοιχείων ελληνικότητας**

Τα αποτελέσματα στην παρούσα κατηγορία δείχνουν ότι η ελληνική ταυτότητα των μελών του δείγματός μας 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 τους 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, παραδοσιακού 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 μέλη του δείγματος 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 τον Δαμανάκη (2001α, σελ. 24) και τους Cornell και Hartmann (1998, σελ. 208), 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, ναί μεν είναι ανησυχητικό για το μέλλον του ελληνισμού του Μόντρεαλ, είναι ωστόσο, όπως αναφέρουν ο Δαμανάκης (2004α, σελ. 22) και ο Vlassis (1953, σελ. 13), κατά κάποιο τρόπο και αναμενόμενο, καθότι τα άτομα αυτά έχουν ενταχθεί στην 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 μελών του δείγματος 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 μιлагαν 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 ελληνικότητά τους. Τα αντικείμενα αυτά φαίνεται πως έχουν μεγάλη σημασία για τα άτομα καθώς αποτελούν ένα φανερό και απτό τρόπο επαφής με την ελληνική κουλτούρα, με τις ρίζες τους. Επιπλέον, οι ορατές / συμβολικές ενδείξεις της ελληνικότητας είναι κάτι που τα άτομα φαίνεται να εκτιμούν και να θεωρούν σημαντικό για τη διατήρηση της ζωντανίας του ελληνικού πνεύματος. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην πραγματικότητα, το άτομο Υ

έδειχνε στην ερευνήτρια τον έντονο πατριωτισμό του, τον οποίο είχε «κρεμασμένο» στη μορφή δύο ελληνικών σημαιών στην τραπεζαρία του σπιτιού του. Ακολουθώντας, από τα λόγια του ατόμου N, που έχει επισκεφτεί την Ελλάδα μόνο μια φορά, φαίνεται πως η φουστανέλα που κρατάει από τα «ελληνικά χρόνια» του ελληνικού σχολείου είναι κατά κάποιον 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 διευκρίνιση ότι η έκφραση είναι κάτι που θα έλεγε η μητέρα του ατόμου 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 άτομο 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 μέλη του δείγματος 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 ατόμων, 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 μη 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 υ-

ποστηρίζει και ο Δαμανάκης (1999β, σελ. 38), βασιζεται περισσότερο στο πως νιώθει και πως αυτοπροσδιορίζεται κανείς ως άτομο, με βάση τα βιώματα και την προσωπική του ιστορία. Είναι η συνειδηση 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 οικογένειά του, αλλά *εξίσου* σημαντικό και το πως *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 ατόμου. Όπως είπαν τα άτομα του δείγματος, 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 («...*Like you know, you're not married, you don't have a girlfriend.. [...] You're making your own skirt now. You're not following your parents' footsteps necessarily.*»). 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 καθότι 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 (2001α, σελ. 27). Όντως, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επικυρώνουν το γεγονός ότι η ελληνική ταυτότητα έχει πολλές εκδοχές και παραπάνω από μία δέσμη χαρακτηριστικών.

Συμπεραίνοντας από τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε τα εξής:

Τα μέλη του δείγματος διαθέτουν μια εμφανή ελληνικότητα καθότι 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.

### **Διαχείριση διπολιτισμικής κληρονομιάς/ ταυτότητας**

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως τα άτομα του δείγματος 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, 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 στην καναδική κοινωνία φέροντας και δηλώνοντας τα δυο «χρώματα» της δι-πολιτισμικής 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, θεωρούν ως πλεονέκτημα το γεγονός ότι έχουν μια πλούσια καναδική ταυτότητα και αυτό τους καθιστά συνειδητοποιημένους Καναδούς πολίτες.

Επίσης, γίνεται εμφανές ότι τα μέλη του δείγματος 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 ατόμου Α με τη γαλλική γλώσσα και με την ένταξή 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 τη μετέπειτα ένταξη στην ευρύτερη κοινωνία.

Πέραν τούτου, η ίδια η ιδιαιτερότητα των ατόμων του δείγματος 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 καναδικής κοινωνίας και ότι αυτό συνεπάγεται σχετικά με την επιβίωσή της, τους ευαισθητοποιεί να καταλάβουν τις ανάγκες και τις ανησυχίες του κερπικιώτικου 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 ατόμων του δείγματος 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 τους να πλησιάσουν άλλες εθνοτικές ομάδες και να μάθουν για αυτές. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια επιπλέον ένδειξη ότι 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 μελών 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 άτομα περιγράφουν ξεκάθαρα το σημαντικό ρόλο που έπαιξαν εξωτερικοί παράγοντες όπως η γειτονιά, το ξενόγλωσσο σχολείο και οι φίλοι μη-ελληνικής καταγωγής στη σταδιακή εξέλιξή της.

Τα άτομα του δείγματος, 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.*»). Καθώς δεν υπάρχει ένας μοναδικός και συγκεκριμένος τόπος 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).

«*Yes, your origin is there, your parents are of Greek origin. But your home... You were raised in another country*» (D).

«*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*» (K).

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.

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

Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας κατηγορίας εντοπίζεται στους γονείς των μελών του δείγματος μια ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένη ελληνι-

κόπηση, 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 ατόμων 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 μελών του δείγματος 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 ατόμων 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 μέλη του δείγματος 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 οικογενείας.

Εκτός τούτου, καθώς η πλειοψηφία των γονιών των μελών του δείγματος 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 καναδικής κοινωνίας. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς και τα αποτελέσματα τεκμηριώνουν τη θετική σχέση μεταξύ του ανοιχτού οικογενειακού συστήματος των οικογενειών των ατόμων του δείγματος και της δυνατότητας που είχαν αυτά να δημιουργήσουν σχέσεις και να έχουν επαφές με την ευρύτερη κοινωνία (Muhlbauer, 1985, σελ. 281). Με άλλα λόγια, ο ανοιχτός τύπος των οικογενειών τους 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 του δείγματος δήλωσε παρόμοιο επίπεδο συμμετοχής στην ΕΚΜ με αυτό των γονιών του οδηγεί στο εξής συμπέρασμα: Στα πλαίσια της οικογενειακής κοινωνι-

κοποίησης 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 μέλη του δείγματος 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 «στολιζει» τη ζωή των Ελλήνων, παρά να την καθοδηγεί. Συνεπώς, πρέπει να τονιστεί, όπως υποστηρίζουν και τα άτομα του δείγματος, 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 το 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.

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

Σχετικά με το ίδιο το σχολείο Σωκράτης, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την υπαρχουσα βιβλιογραφία καθώς υποδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που δια-

δραματίζει 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 αποφοίτων 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. i) 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 άτομα 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 ένα ρόλο «συνδεδετικού 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 τη διπολιτισμική κληρονομιά των μαθητών του. Από τις δηλώσεις των μελών του δείγματος προκύπτει ότι το σχολείο προωθούσε εξίσου και τις τρεις διδασκόμενες γλώσσες και προέβαλε και τους δυο πολιτισμούς που περιλαμβάνονταν στο διδακτικό πρόγραμμά 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 κερμπεκιώτικων πολιτι-

στικών στοιχείων και αξιών. Συμπερασματικά, μπορεί λοιπόν να ειπωθεί πως τα άτομα του δείγματος 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 δι-πολιτισμικής 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 θεμελιώδη σημασία για την ανάπτυξη και διατήρηση της ελληνοκαναδικής ταυτότητας των μαθητών. Αυτό πραγματοποιείται, όπως δήλωσαν τα άτομα του δείγματος, επειδή ως παροικιακό σχολείο αποτελεί ένα 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 άτομα του δείγματος 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 οικογένειας, 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 αναφέρει ο Taylor (1994, σελ. 53), η ταυτότητα δεν συντελείται μέσα στην απομόνωση αλλά μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους και ως εκ τούτου, κάθε ταυτότητα πρέπει να επικυρώνεται ως τέτοια, προκειμένου να υπάρχει στην κοινωνική πραγματικότητα.

Μέσα από τη 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 εί-

να 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 το δρόμο προκειμένου να χαράξουν τη 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 άτομο 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 ένα 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 τη σύνθετη ταυτότητά τους.
3. Επιπλέον, συμβάλει στην ανάπτυξη μιας «πολιτιστικής συνειδησης» στους μαθητές του, δηλαδή προς την απόκτηση συνειδησης της καταγωγής τους καθώς επίσης και της συνειδησης ότι ανήκουν στην ευρύτερη κερκεκιώτικη 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 εξερευνηθούν περαιτέρω τι είναι αυτό που τα ενώνει και τι αυτό που τα διαφο-

ροποιεί 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 πώς 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 άτομα του δείγματος 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 του δείγματος 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 ατόμων. Έτσι, ο ένας θεσμός συμπληρώνει το 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.

Εμβραθύνοντας 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



δου 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 μέτεπειτα ένταξη των μαθητών του στα ευρύτερα μη-ελληνικά περιβάλλοντα. Τα άτομα 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 άτομα του δείγματος, 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.

### ***Σημαντικοί παράγοντες για τη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στον Καναδά***

Από τα ευρήματα της παρούσας κατηγορίας προκύπτουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τα μέλη του δείγματος, συντελούν στη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στην 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 του Δαμανάκη (2001α, σελ. 23) και των Cornell και Hartmann (1998, σελ. 86) 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 ατόμων του δείγματος 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 άτομα 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 ατόμων 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 ελληνικό 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 ένα σημαντικό τρόπο να κρατηθούν τα ελληνόπουλα κοντά στην ΕΚΜ, να διατηρήσουν τις ελληνικές τους ρίζες και την επαφή με τη γλώσσα ώστε να σταθεροποιήσουν την ελληνική τους ταυτότητα στα κρίσιμα χρόνια της εφηβείας.

Το γεγονός ότι οι φιλίες των μελών του δείγματος 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 ατόμου 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 από τα παιδιά. Επομένως, οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Μόντρεαλ γενικότερα θα πρέπει να αντιμετωπίσουν το θέμα αυτό με ιδιαίτερη ευαισθησία.

Το πρόβλημα των μελών του δείγματος σχετικά με την απογοήτευσή τους για τη 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 άτομα 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 κάποια από τα μέλη του δείγματος 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 απόφοιτων που έχουν διακόψει τις σχέσεις τους με την ΕΚΜ, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

1. Και τα δυο άτομα έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να μιλήσουν για τα παιδικά τους χρόνια. Συγκεκριμένα, για το πώς η καθημερινότητά 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 κήκε και που η Κοινότητα δεν την ξαναέχτισε. Από τις δηλώσεις τους, φαίνεται πως όταν κήκε 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 κερμπεκιώτικης

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 οι απόφοιτοι του δείγματος 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 ελληνοπαιδών. Ωστόσο, το ότι δηλώνουν την αγωνία τους και θεωρούν ότι φέρουν προσωπική ευθύνη, αυτό εκπέμπει ένα μήνυμα αισιοδοξίας καθώς τα άτομα αυτά, που είναι όλα ελληνόπουλα δεύτερης γενιάς, ενώ γνωρίζουν τις δυσκολίες, είναι διατεθειμένα να συμβάλλουν στη ζωντανή παρουσία του ελληνικού στοιχείου στο Μόντρεαλ όσο το δυνατόν περισσότερο.

Ακόμα, το γεγονός ότι τρία άτομα 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 άτομα 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 αναπτέρωση της προσωπικής του περηφάνιας. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με τα λόγια του Taylor (1994, σελ. 49) σχετικά με τη σημασία της αποδοχής και της αναγνώρισης από τους σημαντικούς «άλλους». Στην περίπτωση των τριών ατόμων, οι Έλληνες της Ελλάδας είναι οι «σημαντικοί άλλοι» και αποτελούν μέτρο της ελληνικότητάς τους.

### ***Ρόλος γονιών στην ακαδημαϊκή εξέλιξη***

Τα ευρήματα της παρούσας κατηγορίας δείχνουν το 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 μελών του δείγματος 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 τη διάρκεια των σπουδών τους. Ιδιαίτερα στο δημοτικό, οι γονείς των μελών του δείγματος συμπλήρωναν με τον καλύτερο τρόπο που ήξεραν το 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).

### ***Ρόλος δασκάλων και ακαδημαϊκό περιεχόμενο***

Παρόλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισε ο Σωκράτης κατά καιρούς ως παροικιακό σχολείο, οι δηλώσεις των μελών του συγκεκριμένου δείγματος 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 το 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). Σημαντικότερο 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 άτομα του δείγματος 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, και μεν τα άτομα 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>63</sup> και ότι «κάτι» ξεχωριστό ε-

---

<sup>63</sup> Που είτε φοίτησαν σε Σαββατιανό ή απογευματινό ελληνικό σχολείο, είτε δεν φοίτησαν καθόλου σε ελληνικό σχολείο.

νώνει 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 του συγκεκριμένου δείγματος αποφοίτων ότι κάτι ξεχωριστό ενώνει όλους τους μαθητές του Σωκράτη, φαίνεται να αναφέρεται σε αυτό που ο Bombas αποκάλεσε το «ήθος του Σωκράτη» (1988, σελ. i).

Όσο για τις προσπάθειες προώθησης του καναδικού/ κερπεκιώτικου πολιτισμού, φαίνεται ότι μετά το 1970 το σχολείο κάνει συντονισμένες πλέον προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή<sup>64</sup>. Ένας σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης του γαλλόφωνου προγράμματος είναι η απασχόληση από το σχολείο, διδακτικού προσωπικού κοινωνικοποιημένου μέσα στη κερπεκιώτικη κοινωνία και καταρτισμένου για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Ωστόσο, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι το 33.3% των μελών του δείγματος ανέφερε ότι οι δάσκαλοι είχαν μια «επαγγελματική» στάση απέναντι στο ρόλο τους ως φορείς μετάδοσης του κερπεκιώτικου/ 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 άτομα να έπρεπε να αγκαλιάσουν τους μαθητές τους περισσότερο ως μελλοντικούς καναδούς πολίτες και λιγότερο ως «παιδιά των μεταναστών» και να προσεγγίσουν το θέμα της μετάδοσης του κερπεκιώτικου / καναδικού πολιτισμού

---

<sup>64</sup> Σχετικά με το θέμα, σε συζητήσεις με άλλους απόφοιτους του σχολείου, υπήρχαν κατά καιρούς σχολικοί κανονισμοί οι οποίοι υποχρέωναν τους μαθητές να επικοινωνούν στα γαλλικά εκτός τις ώρες των τριγλώσσων 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 στην 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 μιλαγε 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.

σε αυτά με περισσότερο ενθουσιασμό και συστηματικότητα.

Σχετικά με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, από τις αναφορές των παλαιότερων και νεότερων απόφοιτων του δείγματος 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 μελών του δείγματος που προτιμά να φοιτήσει σε γαλλικά κολλέγια 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 τη γαλλική γλώσσα και το 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 το εύρος των πληροφοριών και τις λεπτομέρειες που θυμόντουσαν τα μέλη του δείγματος 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 σε αυτά 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. ι) στην μελέτη-διδασκαρική 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 τη 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 «φρενάρει» κατά κάποιο τρόπο αυτό το φαινόμενο χωρίς να γίνεται όμως εμπόδιο στη μετέπειτα δυνατότητα των παιδιών να ενσωματωθούν επιτυχώς στην 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.

### **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 μέλη του δείγματος 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 τα βοήθησε 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. 54). Κατέπεκταση, φαίνεται πως η θετική σχολική αρχή των μελών του δείγματος 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 ατόμων του δείγματος κατά τη 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 άτομα, 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 περιχαρακώνει 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 κερμπεκιώτικης 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/ κερμπεκιώτικης 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 ελληνοκαναδικό 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 άτομο Υ «προσωπική κουλτούρα».

Συνεπώς, το σχολείο Σωκράτης φαίνεται να συνέβαλε θετικά στο γεγονός ότι οι απόφοιτοι του συγκεκριμένου δείγματος ένωσαν άνετα να παραβρίσκονται σε γαλλόφωνα και πολυεθνικά περιβάλλοντα στα πλαίσια των μετέπειτα σπουδών τους και πως δεν ένωσαν απόρριψη από τους συμφοιτητές τους, αλλά αντιθέτως διαμόρφωσαν φίλεις πέρα από τα ελληνικά «σύνορα» και μπόρεσαν να μοιραστούν κομμάτια της δικής τους πολιτισμικής κληρονομιάς με αυτούς. Όπως διαπιστώνεται, η συμπεριφορά τους αυτή 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 κερμπεκιώτικη κοινωνία και τα πολιτισμικά στοιχεία της, δεν παύει ωστόσο να δέχεται παιδιά ελληνικής καταγωγής μόνο. Από τις αναφορές των μελών του δείγματος, η ενασχόληση τους με εξωσχολικές δραστηριότητες που βρίσκονταν έξω α-

πό 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 καναδική 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 στην 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 ένα 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 στο μέγιστο βαθμό σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους.

Έτσι, συνεχίζοντας τις σπουδές τους, τα μέλη του δείγματος 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 αυτά, 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 μέλη του δείγματος είχαν κοινωνικοποιηθεί με βάση ένα υψηλό εργασιακό ήθος, μέσα σε ένα σχολείο με πολύ καλή οργάνω-

ση 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-διδασκτορικής διατριβής του Bombas σχετικά με το θέμα αυτό (1988, σελ. i).

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 μελών του δείγματος 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 άτομα που αποφοίτησαν πριν το 1970), όπως υποστηρίζεται από τη θεωρία για τη διγλωσσία, είναι εμφανέστατα στην περιγραφή που κάνουν τα μέλη του δείγματος για τα υπόλοιπα στάδια της ακαδημαϊκής τους ζωής (γυ-

μνάσιο, 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 τη 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 μελών του δείγματος (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 άτομα (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, καθώς 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 μελών του παρόντος δείγματος 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 άτομα δεν συνάντησαν δυσκολίες. Στην πορεία προς τη 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 αυτήν μπορεί να τη λάβει κανείς λίγο έως πολύ σε οποιοδήποτε σχολείο, όπως εξάλλου δήλωσαν τα ίδια τα άτομα. 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 παροικιακό σχολείο και που ήταν ικανά να στηρίξουν τους απόφοιτους του δείγματος σε όλη την ακαδημαϊκή τους πορεία.

### ***Επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες ένταξης***

Σχετικά με τη σημερινή εικόνα που παρουσιάζουν τα μέλη 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 πετύ-

χει επαγγελματικά μέχρι σήμερα.

Η εθνοτικότητα τους δεν αποτελεί εμπόδιο στην καριέρα τους. Όλα ανεξαιρέτως τα μέλη του δείγματος 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 ατόμων που τυχαίνει να εργάζεται σε ελληνικά, με κάποιο τρόπο, περιβάλλοντα, δήλωσε ότι η ενασχόληση 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 ατόμων 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 μέλη του δείγματος δείχνουν υψηλά επίπεδα προσαρμογής στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό σύστημα της канаδικής 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.»

### ***Επάγγελμα και σχέση με την ελληνική παροικία/ ΕΚΜ / ελληνική ταυτότητα***

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα, η ελληνική ταυτότητα των μελών του δείγματος έχει παίξει ρόλο, σε διάφορα ποσοστά και με ποικίλους τρόπους στην επαγγελματική τους ζωή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένα υψηλό ποσοστό ατόμων 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 ατόμων 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 το ρόλο της στην κερμεικιώτικη κοινωνία. Αυτό είναι αισιό-

δοξο 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 μέλη του δείγματος 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 συγκεκριμένων απόφοιτων του Σωκράτη 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 τη σκυτάλη από την πρώτη γενιά και σπεύδει με τον τρόπο της να την παραδώσει στη γενιά που ακολουθεί. Από τις δηλώσεις των συγκεκριμένων ατόμων του δείγματος, φαίνεται πως δεν εκτελούν απλώς ένα επάγγελμα, αλλά μάλλον ένα έργο, το οποίο βασιζέται και προκύπτει από τη βαθύτερη ταύτισή τους με την εθνική τους κληρονομιά και τη συνειδηση της χωροχρονικής πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν οι ίδιοι και ο ελληνισμός του Μόντρεαλ.

Θα μπορούσε να υποθεθεί 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 το 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).

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 άτομα του δείγματος, η επαγγελματική τους ενασχόλη-

ση 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 στην 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.

### ***Μακροπρόθεσμη (lifelong) συνεισφορά του σχολείου Σωκράτης***

Τα μέλη του δείγματος 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 βίας. Δηλαδή αυτό που τα άτομα 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>65</sup>. Ταυτόχρονα, είναι αξιοσημείωτο και μάλιστα αισιόδοξο ότι το 50% των αποφοίτων του δείγματος 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 ταυ-

---

<sup>65</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.



τότητας 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 μέλη του συγκεκριμένου δείγματος 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 ατόμων αφιερώνουν χρόνο πέρα από την κανονική τους δουλειά για να ασχοληθούν επαγγελματικά με την ελληνική παροικία θα μπορούσε να θεωρηθεί τυχαίο.

Τα άτομα του δείγματος 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 άτομα, αναπολώντας «τα χρόνια του Σωκράτη», έδειξαν τη συγκίνησή τους.

1. «*Είμαστε 2.. [χρονών] τώρα και είμαστε ακόμα καλύτεροι φίλοι.. Είναι απίστευτο! Το λέω και ανατριχιάζω*» (Α).
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).
3. Αναφερόμενος στην εκπαίδευση του παιδιού του, «*He didn't go to Greek school unfortunately.*» [τα μάτια του είναι στραμμένα προς το έδαφος, η φωνή του μόλις που ακούγεται] (Ν).
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).

Στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η μεγάλη σημασία που δόθηκε από τα μέλη του δείγματος 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 σε αυτά θα ήταν ασθενέστερη.

Το γεγονός ότι τα άτομα του δείγματος 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 αυ-*

*τό το έχω στην καρδιά μου και θα το υποστηρίξω όποτε μπορώ.» Ο).*

Από τον ορισμό του Tajfel (1972) 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 συγκεκριμένων απόφοιτων. 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, οι απόφοιτοι του Σωκράτη του δείγματός μας συμμετέχουν στην ευρύτερη кемπεκιώτικη/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 στο 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 μέλη του δείγματός 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 кемπεκιώτικης κοινωνίας, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες αλλαγές και αναβαθμίσεις κάθε φορά, για να πετύχει το σύνθετο αυτό στόχο. Απ'ότι φαίνεται, αυτή είναι και η πιθανή εξήγηση του γεγονότος ότι οι απόφοιτοι του, ήταν σε θέση να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στην 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.

**Theophano Georgiou**

**The Contribution of Socrates School to the Identity  
Formation and Academic - Professional Evolution  
of its Graduates**





## PREFACE

Greek diaspora in Canada constitutes one of the important pieces of Neohellenic Diaspora, especially the one formed from the late 19th century to the early 1970's, and bears profoundly the characteristics of the "working class" immigrants.

The vitality of the Greek communities in Canada could be compared with those in Australia and Europe. The Greek communities in Canada belong to the category of communities, which are to a great degree self-sustained. Possess prestige and certain status in the host country and they have not weaned themselves from the country of origin. This is due, among other factors, in the well organized Greek-speaking education.

The Greeks of Canada especially the community of Montreal have the privilege to be proud of having one of the oldest Greek Parochial Schools in the world. The history of the Socrates School bears the history of the Greek community of Montreal and is directly or indirectly connected with the history of Greece. In a direct conjunction of the political situation in Greece, I will use as an example, the decade of the 1920's, where a conflict between "Basilikoi" and Benizelikoi" in Montreal was so fierce, that led in 1925 to the "split" of the community, and to the establishment of the Socrates School as a counterweight to Plato School which was in operation since 1910.

The merging of Plato and Socrates, a few years later, under the common name Socrates, will allow the day school Socrates to celebrate its centennial in 2010. In all the years of the school's operation, it did not contribute only to the cultivation of the Greek language and culture, but it seems to have contributed as a catalyst to the formation of the identity and to the academic, professional and professional career orientation of its graduates. It is precisely these points that Theophano Georgiou attempts to explore and inquire, for a particular category of graduates. It pertains to the graduates with university degrees and corresponding professional career that usually become the exemplary for the new generations and the pride for the Socrates School. Socrates believes that these category of graduates make up the majority.

This however, has not been documented as of yet in any research study. Nor does the present study answer conclusively to the effect of Socrates School in the formation of their graduates identity, academic and professional career orientations.

It sheds light however, on the aforementioned target group of graduates and contributes significantly on the elucidation of the school's mission, the operation and outcomes. It also paves the way for new studies that will give answers to the remaining unanswered questions. It constitutes a great contribution to the

investigation of the Greek - speaking education in Canada.

Theophano Georgiou could therefore, be satisfied with her work and Socrates School be proud of its graduate.

Rethymno, March, 2008

Michalis Damanakis

## Introduction

The Greek presence in Canada dates back many years. The first official reports of Greeks on Canadian soil appear in the mid-19<sup>th</sup> century. Since then, continuous waves of immigration from Greece, mainly in the beginning and middle of the 20<sup>th</sup> century, have contributed to the formation of today's Hellenic community, which projects an especially vibrant image of Canada's Greeks.

A significant number of Greeks that live in the city of Montreal (Canada) have organized themselves around the Hellenic Community of Montreal (HCM), an ethnic community created in the beginning of the 20<sup>th</sup> century by the first Greek immigrants in the area. Although the HCM offers a plethora of services perhaps its most significant contribution is the Greek education it offers daily to Greek-Canadian children through the four campuses of its semi-private day elementary school «École Primaire Socrate” (Socrates). Socrates was established after acquiring legal status from the National Assembly of Quebec on March 24, 1926 (Μπρόμπος, 1989, p.4). From 1932 onwards, having reorganized its school operations, it has been enrolling students of *Greek descent*, offering them a complete trilingual education in French, Greek and English (Μπρόμπος, p.5).

Although the research on Socrates school is very limited, its contribution to Montreal's Hellenism during the last 82 years is remarkable. The present study attempts a more systematic exploration of this, with regard to the identity formation of its students and the academic and professional development of its graduates.

Chapters 1-3 refer to the existing research and the theory that has been developed to describe, analyze and explain the issues of social integration, socialization and identity formation. This section ends with a more in-depth examination of the ethnocultural identity formation of immigrants and their descendants.

Chapter 4 undertakes a description and analysis of the family as a socializing agent, followed by a deeper analysis of the particularities associated to the ethnic family.

Chapter 5 focuses on the description and analysis of the school as a socializing agent. Particular attention is given to the school experiences of children from ethnic minorities and the factors that may affect their academic achievement. The chapter ends with an overview of Quebec's education system and a description of the historico-political development of its educational policies concerning immigrants.

Chapter 6 opens with a general description of Canada as an immigrant country, followed by a presentation of the Greeks of Canada (with special emphasis on the Greeks of Montreal). The theoretical part closes with an extensive presentation and

description of Socrates school and the research that has been done to date concerning it.

Chapter 7 offers a description of the research design and methodology, as well as of the techniques used to collect and process the data.

The final chapters 8-9 include the presentation, analysis and interpretation of the study's results and the conclusions drawn from them. The contents of these chapters are presented by categories, so as to be clearer.

Since its establishment to date, thousands of students have graduated from Socrates. One among these is the author of this study. For this reason she has chosen as appropriate the following dedication:

*Dedicated to the "Socratakia" of all times,  
to their parents, and to all those who have contributed and  
contribute to Socrates' mission*



## **PART ONE: The operational framework of Socrates school**

### **1. Social integration and socialization**

#### **1.1 Definition of the "social integration" concept**

Man, by nature, has an innate inclination towards other people. Every individual wants to belong somewhere, to be part of a group. However, participating in a society requires learning and accepting its norms and values, in other words, go through a process of social integration. Hence, the term social integration refers to the development of social behaviour and the individual's incorporation in various groups (Fend, 1989, p. 44).

In a narrower sense, social integration refers to the child's rearing practices. This process, which is more thoroughly examined in the next section, can also be termed as socialization, education, or upbringing (Fend, 1989, p. 57).

In a broader sense, social integration refers to the process of "enculturation". As he matures, the individual progressively learns, based on unique experiences, about the sociocultural factors of the environment which contribute to personality development, such as language, cultural prototypes, the system of rules and values, the unique cultural way of thinking and the religious customs and traditions (Fend, 1989, p. 37,50,61).

Often associated with progress, culture, social mobility and financial advancement, literacy constitutes an integral part of social integration (Baker, 2001, p. 438). Apart from the visible skills associated with literacy (e.g., reading, writing), there also exists a more covert activity of information processing, cultural literacy, which leads to "culturization" and the individual's smoother integration into society (Baker, p. 450). The school, being a basic agent of socialization, is one of the most important places where cultural literacy takes place.

#### **1.2 Definition of the "socialization" concept**

A basic characteristic of the human experience is its fundamental dialogic character. As Taylor (1994, p. 49-50) points out, man is not self-instructive, he is not self-socialized. On the contrary, socialization is a dynamic, lifelong process of interacting and identifying with others, through which an individual acquires personality and intellectual hypostasis (Μίμης, 1983, p. 34). It is a process that depends largely upon learning the tolerance limits of social situations and mastering appropriate responses to particular circumstances (Rose, 1979, p. viii).

In a broader sense, socialization involves processes of education and integration

within the social whole, as well as of individual development (Hurrelmann, 1988, p. 2). More specifically, in the social sciences socialization is defined as the ongoing developmental process of one's identity within the context of his interactions with his physical and sociocultural environment (Δαμανάκης, 2001α, p. 17).

The family is the primary agent of socialization in a person's life. Being the first one to transmit to the young person the values, rules and appropriate behaviours of the wider socio-cultural system, it presents the link between the individual and society, while it simultaneously mediates their relations (Τσαρδάκης, 1984, p. 35). The second phase of socialization starts with the beginning of school. The school is a sub-system of the wider social system and is responsible for transmitting and reinforcing the society's norms and values (Τσαρδάκης, p. 89). The quality of the child's social integration is greatly affected by both these socializing agents.

The present study considers that to gain a better understanding of the socialization of the Greek child of the diaspora, apart from the child itself, it is necessary to analyse a number of other factors such as the family, the school, the ethnic community and the broader society in which it is being raised.

## **2. The formation of identity**

### **2.1 Introduction**

In essence, identity provides every individual with a personal location in the world and the stable core to his individuality, while it simultaneously presents the link between him and society. Each person is characterized by a plethora of identities deriving from the multiple roles he is called to assume in everyday life. Being a key factor in the overall development of people, an in-depth study and analysis of the formation of identity is therefore necessary.

A characteristic of the study of identity formation however, is that it is approached, conceptualized and defined differently by the various social disciplines. In order to achieve an in-depth understanding of this topic, the present study focuses on the different psychosocial theoretical models which have been developed over time to examine the processes of identity genesis and evolution. A short description of these models follows in the next section.

### **2.2 General theoretical approaches to the formation of identity**

#### *The psychosocial model of personality development*

According to Erikson (1980, p. 57), socialization is a lifelong process, given that the structure of a person's personality continues to change and become enriched through the ongoing process of social interaction. The development of the Ego, that is, the individual's relationship to his environment, develops progressively, passing through several stages. Each stage is characterized by processes of identification and adjustment to different people and objects of the individual's environment. Ego identity therefore, is achieved through a long-term synthesis of one's earlier experiences and identifications (Erikson, p. 95).

The period of adolescence is a crucial one, since it is then that the adolescent must develop the appropriate roles and skills that will help him find his place in society as an adult (Erikson, 1985, p. 261). Furthermore, the family, representing to a great extent society itself, plays a primary role in the overall process of an individual's identity formation.

#### *The interactionist view*

In an attempt to highlight the social side of self, Cooley (1909, p. 10) points out that the individual and society form two parts of a whole, the social whole, where each one is dependent upon the other for its development. The image one creates of himself therefore, emerges out of his communication with others, that is to say, out of the ideas others have about him and how he, in turn, interprets how others

see him (Cooley, 1922, p. 184). Hence, through the ongoing processes of socialization and social interaction, a person continuously defines and redefines himself (Jenkins, 2000, p. 20). Furthermore, Mead points out that early socialization greatly depends on the "significant others", the people with whom one has intimate and lasting contact. The family, the school and the peer group are primary groups of "significant others".

#### *Systemic and sociocultural approaches*

According to Bronfenbrenner (1979, p. 18), it is not enough to study interpersonal and small group relations; the broader environmental systems (e.g., social, economic, political and cultural systems) must also be taken into account. Conditions and events that might not directly affect a person's environment might however, have a profound influence on his behaviour and development. At the same time, even though the individual is greatly influenced by his environment, he is also seen as a developing, dynamic unit who progressively and actively affects and transforms the world in which he lives (Bronfenbrenner, p. 27). Human development therefore, occurs through a progressive mutual accommodation between the active developing person and the changing properties of his environment.

Moreover, according to Vygotsky, a person's cognitive and social development is culture-specific (Berndt, 1997, p. 34). For this reason, he places special emphasis on the knowledge compiled by a specific culture and on how it is transmitted to the younger generations through their interactions with the more knowledgeable members of that culture. Development however, is not a one-sided process. In the relationship between the individual and the social environment there is a dynamic, never-ending process of reciprocal exchange: the people and the various social settings transform the individual, who in turn affects the people and his social environment, where in the end, the individual and his environment transform and are transformed in an endless progression over time (Bukatko and Daehler, 1998, p. 28). Hence, sense and signification are affected by the cultural context, but not totally determined by it. This guarantees the open-ended nature of cultural progress: since meaning is not a predetermined, unchanging entity but the result of social transactions between individuals and their cultural environment, each person is able to introduce changes and innovations to it, based on his own experiences and ways of seeing and making sense of the world (Valsiner, 1997, p. 157).

#### *The individual and society: A social psychology approach*

The inability of Psychology and Sociology to approach the study of human behaviour in its entirety led to the emergence of Social Psychology (Maisonneuve, 2001, p. 18). According to this field of study, society is not simply seen as a collection

of individuals who form it according to their inner psychic worlds and the relationships they forge with each other, nor is it perceived as pre-existing the individual. On the contrary, a "complementarity" exists between the mental and social processes as much in the individual's inner world, as between individuals and groups in the context of their everyday lives (Maisonneuve, 2001, p. 22; Hosking and Morley, 1991, p. 31). In this sense people cannot be viewed independently of the contexts in which they participate, nor the social contexts independently of the people that make them up, since people are both products of their social contexts and participants in the formation of these (Hosking and Morley, p. 31).

The common characteristic that arises from the above theoretical models is the reciprocity of the socializing process, that is, the fact that through it, both the socialized and the socializer (i.e., society) affect and transform each other.

### **2.3 The meaning of "self" and "identity"**

Through the interactive process of socialization, the individual initially becomes aware of his self, that is to say, of his existence as a person (Maisonneuve, 2001, p. 76). Self-consciousness is the core and earliest phase in the genesis of the self (Mead, 1972, p. 228,245). Moreover, the self-concept is the global picture one has of himself, while self-esteem is the evaluation of the self, consisting of the positive and negative feelings one has about himself (Bukatko and Daehler, 1998, p. 428). The emerging sense of self then, combined with the capacity to reflect on individual qualities serves as the nucleus for the construction of an identity, that is, of a broad, coherent, internalized view of who a person is, who he wants to be and what he adopts as personal values (Bukatko and Daehler, p. 402).

However, in examining the word itself, it emerges that the term *tautotita* (identity) signals a double origin and function of identity. As a matter of fact, Σακαλάκη (1996, p. 31) states, "It must be noted that the word *tautotita* is characterized by a double significance which calls as much upon *omoiotita* (sameness) (*tautos* = *omoios*, same as the others), as on difference, the characteristic of uniqueness which sets apart and differentiates one person from the others". In this sense, identity itself provides the conditions under which sameness and difference become perceptible.

### **2.4 Elements of similarity and difference in identity**

The notion of identity carries something paradoxical in itself, since it simultaneously refers to what renders it similar *and* different, unique *and* common. In examining the mechanisms of assimilation and differentiation through which the individual constructs his identity, Codol (1984) states that in the search for social recognition, people show a double face of their selves: they consider themselves to

be similar but at the same time different from the others.

Often, individuals seek to differentiate themselves, to assert their uniqueness and individuality, while aiming to gain social recognition and safeguard their self-image and identity (Σακαλάκη, 1996, p. 26,34). At the same time, similarity is sought in order to ensure the harmonious co-existence of people and to satisfy their need to be desirable and accepted by their social environment (Σακαλάκη, p. 29).

As a result, the construction of identity progresses through an ongoing effort to balance these two parallel but opposite processes: that of differentiation, individualization and claim to one's uniqueness, and that of similarity and identification with the other (Σακαλάκη, 1996, p. 31). In both cases the important role played by "the other" in its construction is undisputable. This is why its formation is simultaneously a personal and a social phenomenon.

## **2.5 Personal and social identity**

### ***2.5.1 Personal identity***

This term refers to the personal attributes and unique combination of elements of one's personal history, which differentiate him from other people (Goffman, 1986, p. 57). According to Jenkins (2000, p. 67) an individual's personal identity emerges out of a dialectic process of the way he defines himself and the way others define him, that is, through an effort to balance the way one sees himself and the way others see him. The ground upon which is built the sense of personal identity therefore, is made up of the relationships one has with other people and the social context in which these occur (Jenkins, p. 77).

### ***2.5.2 Social identity***

Defining oneself in social terms is a basic answer to the human need to establish relationships with other people, that is, to acquire a sense of belonging. The sense of belonging is established when various individuals perceive themselves as members of a group, identify themselves as such, and differentiate between their own group and others (Bar-Tal, 1998, p. 94). One's sense of self therefore, arises not only from his relationship to other individuals, but also from his membership and affiliation to various social groups (Hinkle and Brown, 1990, p. 48). As a matter of fact, Codol (1982) suggests that it is only by starting to conform to a group, to its norms and values, that it becomes possible to develop the very idea of one's own uniqueness and to create an image of oneself as a distinctive individual (Worchel et al., 1998, p. 27). Hence, according to Tajfel (1972), social identity can be defined as "the individual's knowledge of belonging to a certain social group and the emotional and evaluative

signification that results from this group membership” (Worchel et al., p. 5).

Kin and ethnicity may be perceived as primary social identities (Jenkins, 2003, p. 47). Founded during the stage of primary socialization, they become main aspects of an individual’s emotional and psychological constitution. Kin is one of the most important elements in a child’s individual identification, as kin-group membership establishes founding relations of similarity and difference among individuals and groups. Likewise, ethnicity is a collective identity passed on to the individual by his family, and is based on highlighting collective similarities and differences (Jenkins, 2000, p. 64-65).

### ***2.5.3 The relationship between personal and social identity***

The quest for identity is underlined by a double need: all individuals seek the support, safety, protection and sense of belonging which they find in the company of others, while at the same time, they seek to differentiate themselves from the groups to which they belong, in order to achieve a sense of independence and uniqueness. The goal in attempting to balance the personal and social sides of identity is to achieve and maintain a positive self-image (Worchel et al., 1998, p. 55).

## **2.6 Group identity**

The individual’s two opposite yet simultaneous worries, to preserve his identity and uniqueness without being cut off from “the group”, form the basis of a great part of his decisions involving his relationship to people and groups. A group is formed when a number of people acknowledge the fact that they share common characteristics and find it useful to think and act in that way (Moreland, 1987, p. 103). Through this identification process, common ties and goals are created among the group members, guaranteeing each person access to a sense of “groupness”, infused with feelings of common identity, solidarity, interdependence and interaction (Maisonneuve, 2001, p. 116).

Furthermore, individuals often find a large degree of their own identity in groups. In sharing group beliefs, being aware of this sharing, and believing that these define their “groupness”, group beliefs become a part of the individuals’ social identity and affect the way they filter social knowledge (Bar-Tal, 1998, p. 94; Serino, 1998, p. 25). One of the most significant and major of group identities is ethnic identity, a collective identity shared by a group of people of the same ethnicity.

### 3. The formation of the ethnocultural identity

#### 3.1 Definition of the terms "ethnic group" and "ethnocultural identity"

Being forms of categorization, ethnic identifications refer to a system of classification through which boundaries between human groups are defined. These boundaries are based on common elements within them, such as common language, religion, history, cultural characteristics and ethnic origin (Γκότοβος, 2001, p. 53). In this sense, ethnicity refers to one of the most general and basic principles of human sociability: collective identification.

There exist two basic, yet opposing views on the nature of ethnicity. According to the first one, ethnicity is viewed as a fixed, fundamental entity rooted in the immutable circumstances of birth. Elements such as the family name, the mother tongue and the origins of the group one is born into carry a distinctive power and define individuals a priori (Isaacs, 1975, p. 32). Based on this definition, ethnicity provides a group of people with stable, unchanging frames of reference and meaning beyond the shifting of their actual history (Hall, 1990, p. 51). According to the second view, an individual's identity is not defined by the circumstances of his birth, but largely depends on the direct and indirect influences of his environment (Δαμανάκης, 2001α, p. 17). In this sense, ethnic groups are largely the products of concrete social and historical situations that, for a variety of reasons, heighten or reduce the salience and / or utility of ethnic identities in the lives of individuals and groups (Cornell and Hartmann, 1998, p. 60).

According to Schermerhorn (1978, p. 12), an ethnic group may be defined as a collectivity within a larger society, having real or putative<sup>1</sup> common ancestry, shared historical past and a cultural focus on one or more symbolic elements, which capture the core of the group's identity and which may be considered as emblematic of its members' self-perceived inclusion. A collective proper name, an association with a specific 'homeland' and a sense of solidarity are also factors that may be included in this definition (Smith, 1986, p. 30).

Each member of an ethnic group may simultaneously possess a cultural and an ethnic identity. Cultural identities have an experiential character and are formed mainly as a result of the individual's active participation in the environment in which he is being socialized. On the other hand, ethnic identities are more limited to

---

<sup>1</sup> According to Γκότοβος (2004, p. 51), the difference between real and putative ancestry is not that the first one is real and the second is not. If investigated, the second one may also be proven to be real. However, as long as it is only 'assumed' to exist, the validity of the hypothesis cannot be ascertained.



common elements (e.g., language, religion, customs), collective experiences (e.g., a common past), even myths (Δαμανάκης, 2001b, p. 9).

The ethnocultural identity therefore, is comprised of cultural and ethnic components. The cultural component refers to its synchronic dimension, that is, the individual's actual experiences within his sociocultural environment. The ethnic component refers to its diachronic dimension, that is, the various ethnic identifications which are based on common, ascertainable and non-ascertainable elements of the ethnic group (Δαμανάκης, 1999β, p. 39). Thus, ethnocultural identity is neither defined a priori, nor is it immutable, but continues to be transformed within the context of the individual's active involvement in his sociocultural environment (Δαμανάκης, 2004α, p. 40).

A significant component of social identity, ethnocultural identity is an important tool of self-identification. It helps define and guide a person's actions within his sociocultural environment, while it also assists him in determining his relationship with one or more groups of reference (Δαμανάκης, 2004α, p. 32).

### 3.2 Ethnocultural identity at the crossroads of cultures

What is particular about the ethnocultural identity formation of ethnic groups of the diaspora<sup>2</sup> is that it occurs at the crossroads of (at least) two cultures. Thus, according to Hall, diaspora identities are framed by two vectors operating simultaneously in a dialogic relationship: the vector of similarity and continuity, and the vector of difference and discontinuity (1990, p. 53). The first one enables individuals to maintain a continuity with their past, while the second one connects them to their actual experiences, which are characterized by discontinuity and numerous changes (e.g., the experience of migration and the changes it brings to the lives of immigrants and their children). Enacted at the crossroads of two cultures, diaspora identities are therefore constantly being produced and reproduced (Hall, p. 53).

In the contemporary world where migration and mixed marriages are widely spread, it is common for individuals to possess hyphenated ethnocultural identities (Isajiw, 1999, p. 187). Thus, defining ethnocultural identities in terms of a fixed essence results in freezing difference and evolution and reducing their complexity and richness to more 'simplified versions' (Hedge, 1998, p. 38). On the contrary, a

---

<sup>2</sup> According to Δαμανάκης (2004α, p. 26), the term "diaspora" can be defined as "the geographic dispersion of ethnic groups who, cut off, but not necessarily alienated from their group of origin / reference, live as ethnic groups or minorities within the context of a culturally different society, move between two reference groups and two cultural systems and as such, build their identity under particular circumstances".

model of ethnicity that engages rather than suppressing difference is able to support the emergence of the new, hyphenated identities of the diaspora (Hedge, p. 38).

Moreover, global changes, caused in great part by the evolution of humankind and the increase of population movements and mixing, have created permanent changes in the solidity of the boundaries that separate ethnic groups from one another. Today, the world is perceived as a mosaic of ethnic communities that attempt, on the one hand, to transmit to the subsequent generations their cultural elements, while on the other, to manage and adapt to the immense linguistic, religious and cultural diversity that increasingly infiltrates through their boundaries (Γκότοβος, 2001, p. 35).

Due to the fact that ethnic boundaries have become areas of cultural contact, it is henceforth impossible to view them as anything but osmotic. As contact among ethnic strangers takes place, they inevitably expand or contract (Horowitz, 1985, p. 122). This inter-infiltration is even more visible in multicultural societies such as Canada. For instance, in a Greek home of Canada, an immigrant woman preparing to celebrate Thanksgiving Day with her family, once said: *"See what a nice celebration Canada has? They have dedicated an entire day just to thank God! Not even we Greeks, who are Orthodox, don't have such a celebration! Good for them!"*.

As diaspora identities are shaped and reshaped in a process of continuous negotiation with the past and the present, and with the group of origin and the host society, immigrants and their children must balance multiple, often contradictory ways of being, which frame their inter- and intra-ethnic interactions.

### **3.3 Ethnocultural identity as a social identity**

One of the main advantages of maintaining an ethnic identity is the opportunity it gives individuals to satisfy their expressive and emotional needs. Indeed, the maintenance of an ethnic identity may bring a sense of belonging and offer a common base for cultivating sociability and alliance (De Vos and Romanucci-Ross, 1995, p. 373).

However, ethnic identities vary in the degree to which they infiltrate and organize the social life and collective action of different groups of people. The more a collective identity embraces a group's self-concept, the more it strengthens and supports the boundaries that contain it. Bonds rooted in common interests, organizations and culture may create a stronger and more substantial group solidarity (Cornell and Hartmann, 1998, p. 86-87; Ishwaran, 1980, p. 9).

### **3.4 Construction sites of the ethnocultural identity**

The socialization and ethnic identity formation of an ethnic group's members are directly affected by the socio-economic, political and cultural developments in the

host country and internationally, by the dominant group's stance towards their ethnic group, as well as by their ethnic community's relationship with other ethnic communities and the host society's politically and culturally dominant group (Collier, 1998, p. 131; Δαμανάκης, 2004α, p. 22). Apart from this, several factors within the ethnic community itself may affect the development of its members' ethnocultural identity. These factors include:

*a. The generation-to-generation changing conception of the ethnic group's identity.*

Coming to settle in a new country, immigrants carry with them a powerful conception of who they are, rooted in their experiences in their home country. Their children however, have a different version of this conception, since the image they create is based more on abstract rather than real-life experiences (Δαμανάκης, 2001α, p. 30). Thus, from generation to generation, there is a gradual and, to some degree, normal and predictable "cultural distancing" (Δαμανάκης, 2004α, p. 22), which results from the fact that even though the language and culture of origin are strong factors, they are not however, the only ones involved in the subsequent generations' ethnic identity formation.

*b. The generation gap.*

This may create friction as second- and subsequent generations of members of an ethnic group, who have been socialized in the host country and are better educated than the original immigrants, move away from traditional ways of seeing things and support different ways for organizing community action. Such variations in perception may cause friction among generations, even serious damage to the ethnic group's future viability.

*c. Generational composition.*

The presence of first-generation immigrants is particularly important since through them, the ethnic group is more likely to maintain the language and cultural practices of the country of origin. Without the replenishing of new migrants, the continuation of such practices diminishes over time and the preservation of ethnicity retreats to a more abstract and symbolic level (Leman, 1998, p. 26). The first signs of generational distancing from the immigrant generation are a decline in native language use and an increase of mixed marriages (Cornell and Hartmann, 1998, p. 208).

Furthermore, even though the arrival of new immigrants may help sustain ethnic identity, newcomers may challenge the currently established cultural practices and lifestyles of the older immigrants and their descendants. This can be problematic for the new 'versions' of ethnocultural identities that have appeared over time. Such friction was reportedly felt between the Greeks, established in Montreal at the start of the 20<sup>th</sup> century, and those who arrived in the second wave of immigration, following the end of World War II and the Greek Civil War (see Appendix I).

*d. Community size and organization.*

A distinction can be made between the massive, well-organized communities or *paroikies*<sup>3</sup> of the diaspora, and the more scattered, numerically small and minimally organized communities, the "diaspora of the diaspora" (Δαμανάκης, 2001α, p. 23). The higher the organization and number of members of a community, and the stronger its social and human capital are, the greater the chances social relationships (e.g., daily interactions, marriages, business partnerships, community services) can be maintained within the group boundaries (Cornell and Hartmann, 1998, p. 200,219). The lower the number of members of a community, or the more members move away from the large and well-organized ethnic communities, the greater the chances that such activities will reach across the borders of the ethnic boundaries, decreasing intra-ethnic contacts, increasing mixed marriages, and diminishing the projection of ethnic identity (Allen, 1969, p. 68; Breton, 1964, p. 194). In fact, four key factors associated to an ethnic group's institutional completeness are: religion / the church, the school, mass media and ethnic institutions (Ishwaran, 1980, p. 9).

*e. The use of the cultural capital.*

A group's ethnic identity consists of the subjective or symbolic use of any cultural aspect or perceived separate origin by its members, in order to state something distinctive and essential about it (Brass, 1991, p. 19). These symbolic repertoires are collective representations through which group members can transmit meanings that capture the essence of their peoplehood. However, these resources have little impact on identity construction if they are not approached experientially through traditional celebrations, rituals, folktales and customs. These efforts give meaning to past and present, contribute to the community's need for solidarity, and strengthen its ability to sustain itself and to command the allegiance of its members (Young, 1976, p. 46).

### **3.5 Expressions of ethnocultural identity**

#### ***3.5.1 Expressions of ethnocultural identity in migratory environments***

As mentioned previously, the ethnocultural identity of a person is not an exclusively inherited trait. Rather, it continues to change as the individual processes his daily experiences within his sociocultural environment. For members of ethnic groups, these

---

<sup>3</sup> Plural for "*paroikia*". According to Δαμανάκης (2004α, p. 27), the term "community" or "*paroikia*" refers to "the total number of people living in a particular geographic area outside their country of origin, and who, based on their ethnocultural or even religious origin, self-identify as a distinct group in relation to the dominant ethnocultural group or other non-dominant ethnocultural groups in the same region."

experiences come from a (at least) bicultural-bilingual environment, and as such, their ethnocultural identity has a bicultural character (Δαμανάκης, 1999β, p. 42).

As the genealogical distance increases from the immigrant generation, this bicultural "scale" leans more and more towards the culture of the host society, as an increasing amount of elements are added to its "pan". Thus, from generation to generation, the contents of the "ethnic side" become fewer, less clear and less relevant to everyday social life. Oftentimes, the greatest part of this "ethnic erosion" takes place in the course of three generations (Portes and Rumbaut, 2001, p. 149-150).

As a result of immigration, two cultural worlds come in direct contact. Immigrants settling in a new country often struggle to find a balance between these two "worlds". Although the linguistic and cultural obstacles they must overcome are many, perhaps the most difficult task they must accomplish in their new country is, apart from carrying out their parental roles and responsibilities, to pass on to their children the elements of their home country's ethnic identity. This, combined with their need to integrate into the host society, renders their role as parents difficult, complex and to some extent, paradoxical. Hence, in the lives of first generation immigrants a kind of "cultural antagonism" tends to dominate: on the one hand, the host society tries to absorb them into its system, while on the other, the immigrants themselves make every effort to preserve their language and culture (Δαμανάκης, 1987, p. 31).

On the other hand, the immigrants' children focus primarily on the host country, in which they are being socialized. At the same time they continue to be linked to their culture of origin through their parents and relatives, as well as by all those cultural elements that are an integral part of their domestic family life. Consequently, two processes are simultaneously in progress: a process of continuous erosion of their culture of origin, and a process of continuous assimilation of information from the host society's popular culture. Yet, at the same time cultural erosion is under way, new meanings and links with the ethnic origin are formed. A more emotional relationship to the country of origin may start replacing one based primarily on ascertainable cultural elements (Leman, 1998, p. 25-6). As a result, a more abstract and symbolic form of ethnic identity is under way.

The ways in which second-generation children experience their ethnocultural identity in the dominant society vary. According to Suarez-Orozco (2001, p. 103), there exist three types of identity adaptation:

- 1) In the first case, referred to as "ethnic flight", children structure their identities based on a strong identification with the dominant culture, internalizing its values and lifestyle, and rejecting anything that has to do with their ethnic group. Their main goal in this case is to be accepted by society. This form of adaptation often

results in alienation from the ethnic group, as children end up having little in common with its members (Suarez-Orozco, 2001, p. 104). Thus, while this type of identity adaptation can offer a person access to privileged positions within the dominant culture, he will nevertheless still have to deal with the emotional and social issues arising from the marginalization, distancing or even exclusion from his own ethnic group, to which he de facto belongs (Δαμανάκης, 1987, p. 95).

2) In the second style of adaptation, referred to as "adversarial identity", the children of immigrants structure their identity around the rejection of the host society's system. This category of children tends to view the embracing of the dominant culture as a rejection or devaluation of their own ethnic identity (Suarez-Orozco, 2001, p. 107). Likewise, academic success may be perceived as a form of acceptance of the dominant culture. Among the reasons that may prompt an individual to adopt this type of adaptation are, the family's own stance towards the host society, the place of residence, the contact or lack of contact with members of the dominant society, as well as the individual's rejection by it (Δαμανάκης, 1987, p. 94).

3) In the third adaptation style, the children of immigrants accept both the society's standards and the authority of their parental traditions. Mentally processing their 'double heritage', they fuse aspects of both cultural systems into a single whole and create "hybrid" transcultural identities (Δαμανάκης, 1987, p. 98; Erikson, 1980, p. 95). As a result, they acquire bicultural competencies which become an integral part of their self, and which allow them to operate within more than one cultural code (Suarez-Orozco, 2001, p. 117). Children's transcultural identities therefore, can be described as their ability to actively and critically deal with both cultures, to manage the bicultural-bilingual context in which they live, and to defend their biculturalism and bilingualism / multilingualism in the outside world (Δαμανάκης, 2001α, p. 19).

Characteristically, these individuals communicate and cooperate with members of their ethnic group as easily as they do with individuals of other backgrounds. Moreover, they perceive their academic success not only as a means of self-advancement and independence, but also as a way of "paying back" their ethnic community, making their parents proud and vindicating their numerous sacrifices (Suarez-Orozco, 2001, p. 112-113).

The formation of a transcultural identity is the most adaptive and functional form of identity adaptation since it allows for the preservation of affective ties with the home culture, while at the same time it enables the child to acquire the necessary skills to cope successfully in the mainstream society (Suarez-Orozco, 2001, p. 119). Nevertheless, given that life experiences vary from person to person and from one age to another, individuals may follow different paths to resolving identity issues at different stages of their lives. This means that over time, children may alter the way

they identify themselves depending on their needs and the circumstances they encounter each time. This cannot but highlight the flexible and ever-changing nature of diaspora identities.

Among the third and fourth generation 'ethnics', a new kind of ethnic involvement tends to dominate. Even though they may continue to be concerned and to foster feelings for their ethnic identity, the presence of synchronic, ascertainable cultural elements is no longer necessary for their identification as members of the ethnic group (Gans, 1985, p. 429). To this end, their beliefs and convictions regarding their ethnic origin as well as the ethnic symbols and symbolisms they have internalized during their socialization within their family and community suffice (Δαμανάκης, 2004α, p. 32-33). Furthermore, as the needs of ethnic identity and use of cultural institutions diminish, ethnicity acquires an expressive rather than instrumental function and becomes in itself, a primary way of expressing ethnic origins (Gans, p. 435). Hence, ethnic identity is converted into "symbolic identity".

The main objective of this symbolic ethnicity is to support the sense of belonging to a particular ethnic group (Δαμανάκης, 2004α, p. 42). As such, it does not require full ethnic interpretation, but can be perceived as a personal mark of love, pride and respect for an origin one wishes to include as part of his social identity (Leman, 1998, p. 28). Thus, although in the Diaspora many elements of an ethnic group's heritage may fade away or get lost as it progresses through time, still oftentimes some continue to survive, such as oral traditions, feelings and beliefs in one's origin, in other words, what Δαμανάκη (p. 34) has termed a "cultural minimum".

### **3.5.2 Expressions of greekness**

In the various countries around the world where a Greek diaspora is present, one may come across different expressions of Greek ethnocultural identity, that is, of *greekness*. The term "greekness" refers to the part of the ethnocultural identity of the individuals of Greek descent that is connected to, or is composed of, synchronic and ascertainable elements, having to do with the Greek culture, the language, the folkways and customs, the institutions and traditions (Δαμανάκης, 2001β, p. 14).

Living in environments where culturally different groups meet and interact, the Greeks of the diaspora move between three centres: the country/society of origin, the ethnic group/*paroikia*, and the host country/society (Δαμανάκης, 2004α, p. 45). Drawing the contents of their identity from these three areas, they have two sociocultural points of reference. As a result of this, there are variations in the expression of greekness from diaspora to diaspora. These depend on the different degrees of involvement of the Greek element in the identification system of the members of each diaspora (Δαμανάκης, 2001β, p. 14). Thus, greekness, as it appears

in the Greek diaspora, moves between two poles: that of Greece-centered greekness and that of symbolic greekness.

*Greece-centered greekness*

In this case, the Greek identity of Greek expatriates is based on synchronic, ascertainable elements such as Greek language, religion, folkways, customs, and contact with the Greek reality. This form of greekness is not only based on the Helladic expression, but actually finds itself very close to it (Δαμανάκης, 2001α, p. 27). It is a greekness that exists outside of Greece, but that nevertheless has a Greece-centered orientation. This type of greekness answers mainly to the migratory diaspora (Δαμανάκης, 2004α, p. 40).

*Symbolic greekness*

In this case, the Greek identity appears simply as an ideologeme, as a belief in a particular descent, as a conviction and as an emotional tie with anything that is Greek, without being accompanied by current, ascertainable elements (Δαμανάκης, 2004α, p. 39). It is often characterized by a nostalgic allegiance to the culture of the immigrant generation or to that of the old country (Leman, 1998, p. 28). The greekness that is accompanied by emotional and symbolic elements has been linked to the term "cultural minimum" (Δαμανάκης, 2001α, p. 31). Although these Greeks of the diaspora might not have any contact with Greece and the contemporary Greek reality, they nevertheless continue to self-identify as Greek, since to this end, the symbols and symbolisms, the myths and oral traditions internalized during their socialization within their family and community suffice. This expression of greekness, which can also be termed "symbolic greekness", answers mainly to the historical diaspora and to the migratory diasporas with long histories (Δαμανάκης, 2004α, p. 40).



## **4. The family**

### **4.1 The family as a socializing agent**

The family is the primary agent of socialization in a person's life, especially during the stages of infancy, childhood and adolescence. As children grow, parents' socializing role shifts, altering their "terms of involvement". By adolescence the socializing power of peers climaxes. At that point, parents continue to play a role, but this role does not encompass every aspect of their child's life as it did in the earlier years. In the areas of values, political thinking, moral development and occupational choice, studies show that adolescents are more likely to be influenced by their parents, whereas in terms of appearance, interests and social relationships, the influence of peers is stronger (Biehler and Snowman, 1997, p. 110).

According to Kreppner, the quality of the relationship between an individual's attachment to the family system and his individualization within the context of Ego development, is of great importance (Muhlbauer, 1985, p. 281). In fact, Kreppner distinguishes between two types of family systems, the "closed" and the "open" system. A closed, inflexible family system inhibits children from coming into contact with experiences and interpretations originating from the outside world and from dealing fearlessly with unfamiliar situations. This causes children to create premature, crystallized views, and to have a decreased interest in critically processing life experiences. On the contrary, an open family system does not 'exclude itself' from the outside world, but provides its members with numerous opportunities to build relationships with it. In such a system, children are able to come in contact with experiences from the outside world which differ from the experiences that take place in the family. As a result, the children are more open to various interpretations. Thus, an open type of family system allows the family members to broaden their relationships and contacts with the wider society.

### **4.2 Socialization and the ethnic family**

In order to understand the particular way in which children of immigrants become socialized and build their ethnocultural identity, it is essential to be aware of the familial context in which such processes takes place. Having been socialized to a significant degree in their country of origin, immigrants inadvertently carry a cultural package, handed down to them from their own families. Moreover, although they may objectively be cut off from their motherland (in terms of material, financial and social ties), they nevertheless continue to maintain links with it on a symbolic level and in terms of its value system. Thus, in raising their children they filter and process every new experience based on two sociocultural points of reference

(Suarez-Orozco, 2001, p. 87).

Their children however, who were born in the host society or arrived at a very young age, and who are developing within the context of a bicultural-bilingual environment, do not share the same frame of reference as their parents. Compared to their parents, the process of their ethnic self-identification is more complex and often involves the juggling of competing lifestyles and value systems. A factor that may facilitate this situation or make it more difficult is the immigrant family's degree of openness, as discussed above. An open, tolerant family system can help decrease the distance between the family and the host society, and facilitate the child's relationship with both.

Nevertheless, tensions between immigrant parents and their children are almost unavoidable. Often, at the root of such tensions is the parents' degree of adjustment to the host society (Ζωγγράφου, 1997, p. 47). The children, living in practically two worlds, follow more quickly and effectively the standards of the host society and are quicker to recognize the behaviours that, although are considered "normal" at home, would set them apart as "strange" and "foreign" in public (Suarez-Orozco, 2001, p. 88-89). On the other hand, although their parents may succeed in learning, more or less, the host society's language, it is possible that they may never completely understand its mentality. In some instances, children of immigrants may feel embarrassed by their parents' 'social clumsiness' and may even blame them for not making enough efforts to follow the rules of the host society. Furthermore, immigrant parents might use anachronistic child-rearing methods, which do not match the way of life in the new country (Δαμανάκης, 1993, p. 54). As a result, their children might reject these methods and blame their parents for "attempting to 'trap' them in a cultural value system that is not compatible with the surrounding social reality" (Suarez-Orozco, p. 89).

These factors have a decisive effect on the psychosocial development of immigrants' children, since they add tensions in the relationship between the immigrant parents, who are struggling to understand the host society while at the same time attempting to retain their own culture, and their children, who have a greater understanding of it and are making efforts to find an acceptable place in the society that is "their home".

Moreover, in light of the massive population movements and displacements that have marked the recent world history and the rapid social changes that have shaken the very foundations of the family institution, in the study of family dynamics it is no longer enough to only look at the socializing role of parents. The view of socialization as a one-sided process, from the adult to the child, ignores the ways in which children influence their parents (Muhlbauer, 1985, p. 255). Traditionally, in

all societies parents carry out the role of "guiding" their children. With immigration, this fundamental function is affected since the immigrant parents lack the "map of experience" necessary to escort their children in the host society's cultural system. In fact, many parents must depend on their children for cultural explanations (Suarez-Orozco, 2001, p. 90). As a result of this, the traditional way where children are guided by adults is reversed. The children of immigrants who, through school, come into daily contact with the local culture, are better acquainted with it and can thus influence their parents' behaviours, attitudes and opinions. In many instances though, this shift in roles causes parents to assume an unyielding authoritarian stance towards the upbringing of their children, as they attempt to compensate for their lack of information and to demonstrate that they are indeed competent (Δοναμάκης, 1987, p. 54).

As difficult and complicated as the socialization of the immigrants' children may be, the ethnic family remains the primary agent of socialization within the ethnic community. As such, it accomplishes a triple role: 1) it helps sustain the identity of the ethnic group, 2) it helps the group face up to the existential problems of multiculturalism and, 3) ultimately, it enables the group and its individual members to adapt themselves to the new situation without losing their ethnic identity (Ishwaran, 1980, p. 1).

## 5. The school

### 5.1 The school as a socializing agent

During the first years of life, the family is the child's main agent of socialization. With the start of school the child attempts his first steps in the wider society. This is the beginning of a new, more complex process of socialization, where he must internalize a more complex system of values and norms (Muhlbauer, 1985, p. 289). At this point, a number of factors within as well as outside of the school environment will affect his school performance, such as:

- the climate his parents create in the home and the type of feelings they instill in him regarding his academic performance,
- the content and quality of his interactions with his teachers,
- the child's social relations with his peers,
- school transitions and the quality of adjustment to each new school environment and,
- the child's approach to balancing his personal and social identity as he continues to be socialized within the school context (de Queiroz, 2000, p. 150; Bukatko and Daehler, 1998, p. 498,533,541; Biehler and Snowman, 1997, p. 106; Eccles et al., 1993, p. 96; Eccles and Harold, 1993, p. 569-571; Eccles, 1993, p. 150; Muhlbauer, 1985, p. 320; Eccles, 1983, p. 85).

### 5.2 The school experience of children of immigrants

#### 5.2.1 *Children of immigrants in the schools of the host society*

The transition from the home to the school environment not only signifies for the child of immigrants the beginning of a contact with a new institution, but also with a new culture, which he may be unfamiliar with. The way in which he will evolve academically in this new society therefore, will be affected by a number of factors, such as his age upon arrival to the host country, the socioeconomic and educational level of his parents, the location of their home, as well as certain others which are presented more analytically below (Ζωγράφου, 1997, p. 46; Eccles and Davis-Kean, 2005, p. 192; Suarez-Orozco, 2001, p. 122-123,133):

#### *Parents' and children's attitudes*

Leaving behind a plethora of difficulties, immigrant parents carry with them a feeling of optimism that their hard work in their new country will offer them and their family new opportunities for advancement (Suarez-Orozco, 2001, p. 89). Often powerless and unprivileged, they tend to view education as the key to personal advancement and empowerment (Baker, 2001, p. 438). Also, being fully aware of their own lack of it and how it has limited their job prospects, many immigrant parents

place a high value on their children's education and its importance to their future success (Suarez-Orozco, p. 125). Thus, many children of immigrants, equipped with their parents' expectations and beliefs in their abilities to succeed and the extra tools their parents lacked –those of language and educational opportunity, and having visible proof of their parents' efforts to improve their quality of life, tend to view their studies as a vehicle for economic and personal advancement (Eccles, 1983, p. 85).

Moreover, their own perceptions of the dual world they live in, that of their parents' hard work to survive in a strange land, and that of the higher living standards of the "native-born" families, drives them to set high goals for themselves, goals approaching more the quality of life of the dominant group (Suarez-Orozco, 2001, p. 88).

Finally, children are also aware of their parents' many sacrifices in order to provide them with more opportunities for advancement. Consequently, many of these youths come to see success as a way of making their parents' sacrifices worthwhile and of "paying their parents back" for everything they've done for them (Suarez-Orozco, 2001, p. 113).

#### *School factors*

For many years, the main explanation for the increased school difficulties of 'minority' children focused on the *cultural deficit hypothesis*, according to which the linguistic and sociocultural deficits of minority children prevented them from being adequately prepared for the school's academic requirements (Bukatko and Daehler, 1998, p. 545). In the early 1970s, Ginsberg<sup>4</sup> pointed out that instead of being culturally *deficient*, minority children are simply *different*. Thereafter, it was confirmed that their cultural capital is not inferior or deficient, but equal in value to that of the dominant group, and therefore demanded respect, recognition and acceptance by the others (Δαμανάκης, 2000, p. 4). The *cultural compatibility hypothesis* was then formulated, according to which teaching is more effective if it takes into consideration the children's cultural backgrounds (Bukatko and Daehler, p. 545). Given that negative stereotypes not only have immediate, but also *cumulative* erosive effects in shaping the intellectual performance and identity of students, teachers must remain aware of the multitude of cultural and linguistic attitudes, values, lifestyles, expectations and learning styles present in their classroom and of the potential ways in which these can be misunderstood.

The research done regarding the problems experienced by the children of immigrants in the host society's schools, has so far demonstrated that the schools

---

<sup>4</sup> See Ginsberg, H. p. (1972). *The myth of the deprived child: Poor children's intellect and education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

that are able to cater to the needs of such children, display characteristics such as: positive leadership and high staff morale, a high value placed on students' cultures and languages, a safe and organized school environment, a strong culture of high expectations, a focus on achievement for all students, a rich curriculum, cooperation between the school, the family and the ethnic community, active participation of students in the learning process, and empowerment of their self-esteem and ethnocultural identity (Skutnabb-Kangas and Cummins, 1988, p. 141; Suarez-Orozco, 2001, p. 132; Baker, 2001, p. 340-341). Schools with such characteristics make students feel that they are not bound by their ethnicity, but rather, that they have equal opportunities to be as successful as other children, and that their additional linguistic and cultural characteristics are advantages, not disadvantages.

### **5.2.2 *The ethnic school***

Ethnic schools are created by certain ethnic groups to meet their members' specific linguistic, cultural and religious needs, which public schools cannot meet. The native language for instance, is one of the most significant factors responsible for maintaining and transmitting a culture to the following generations. In Canada, excluding the native peoples, the rest of the ethnic groups do not have an official Canadian linguistic existence (Breton, Reitz and Valenti, 1980, p. 36). It is therefore up to each ethnic group to organize itself in order to make sure that its language is passed on. As Ishwaran (1980, p. 7) points out, a group's commitment to ethnic identity and culture is directly proportionate to its capacity to preserve its linguistic and cultural identity. In fact, a study done by Tamis and Gavaki in 2002 showed that the presence of the Greek school in Canada builds a sense of self and "peoplehood" and brings the new generations closer to Hellenism and the "motherland", giving them roots and history (p. 312).

Other studies have shown that increased years of study in the host country's public schools leads to a weakening in ethnic identification and community ties (Breton, Reitz, and Valenti, 1980, p. 360). Subsequently, the ethnic school plays a strategic role in maintaining the ethnic ties and transmitting the culture, language and identity of the ethnic group. Working with the family, it helps build the foundations that will support the students' future relationship with their ethnic origin (Tamis and Gavaki, 2002, p. 312). The mother tongue for instance, not only facilitates reading and writing but also gives students access to the richness of their ethnic heritage (Baker, 2001, p. 452). In addition, these types of full-time heritage schools are the main source for future community leadership (Ishwaran, 1980, p. 10).

Moreover, recognition being an imperative condition for individual prosperity (Taylor, 1994, p. 70), perhaps the single most important thing that ethnic schools offer

their students is respect and recognition of their double heritage. As Gavaki (χχ, p. 7) reports, "the social benefits of successfully transmitting the ethnic identity to the members of an ethnic group include the development of healthy personalities and well-adjusted citizens". On the contrary, those who have not formed a sound ethnic identity tend to do poorly academically and socioeconomically. Παπαϊωάννου, Alheit, and Henning Salling (1998, p. 149) add, "...it is well known that the most important and decisive factor for success in the labour market is closely associated with personal growth."

Ethnic schools, which enrol children of a specific ethnic origin, enable them to derive a sense of satisfaction, confidence and well-being simply from the fact that they are able to use their native language, to be themselves, and to act naturally just as they would at home. Such a "familiar" social environment provides children with a homey feeling: a home away from home (Allen, 1969, p. 68). Research suggests that the use of the students' mother tongue in school may enhance their self-esteem and self-concept, and contribute to the creation of positive attitudes toward school (Baker, 2001, p. 324; Stalikas and Gavaki, 1997, p. 7). On the contrary, ethnic children attending the host society's schools are susceptible to losing their self-esteem, since it is possible for them to think their family's language and culture are being devalued or disrespected (Baker, p. 325). This in turn can affect their motivation and interest for school, and consequently, their overall academic performance.

As mentioned earlier, the sense of continuity between the home and the school environment is most beneficial to children's school integration and adjustment. The initial transition from the family to the ethnic school and the adjustment that follows, are facilitated by the fact that the cultural elements and language of both environments coincide significantly, giving the new student a sense of continuity and familiarity.

In Canada, children in *maintenance/heritage language programs*<sup>5</sup> usually score equivalent or higher levels of performance as those who attend regular programs. This is owed to the fact that education in the mother tongue boosts self-esteem, promotes language and cognitive skills, and facilitates the learning of new languages (Baker, 2001, p. 325, 350). Moreover, when the languages are well developed, students can easily transfer information and meanings from one language to the other (Baker, p.

---

<sup>5</sup> Education through maintenance / heritage language programs is a form of bilingual education in Canada where ethnic 'minority' children are taught in both their minority and majority languages. The majority language is incorporated in the curriculum either as a second language course, or as a means to teach academic subjects to varying degrees (Baker, 2001, p. 291).

292). According to Cummins (1981, p. 26), there is enough evidence showing that bilingualism and bilingual education can enhance rather than inhibit minority children's academic and personal development. Undoubtedly, one could extend these findings on the benefits of bilingualism and make an analogous assessment regarding trilingualism and trilingual education, for which existing research is much less.

In order for the psychosocial development of children of immigrants to evolve in a smooth and positive way, and in order for them to construct a bicultural identity that will enable them to operate within their double sociocultural environment, it is very important for the ethnic school to transmit to them not only their ethnic culture, but also the culture of the host society, and to provide them with ample opportunities to come in direct contact with both. In Canada, apart from being taught in their native language, students attending ethnic schools in the province of Quebec are also taught in the country's two official languages, English and French, usually by teachers of English- and French-Canadian origin. Thus, from early on, they receive linguistic and cultural stimuli from both sociocultural systems and, since all three languages are often taught at the same time, acquire *natural trilingualism*. This is a major contributor in building the bridge between the two cultural worlds these children live in. As advocates of multiculturalism support, "the two [or more] languages and cultures enable the individual to have a double or even complex view of society. Those who speak more than one language and have more than one culture are more sensitive [...] and are more likely to build bridges rather than borders and barricades" (Baker, 2001, p. 549). Regarding Hellenism in Montreal, Κωνσταντινίδη (2001, p. 43) indicates that the maintenance of the Greek language and culture helps the young people to be more prepared to compete at the academic level with the other Canadians and to be more tolerant of other ethnocultural groups.

Furthermore, according to the view supporting multiculturalism, a person can successfully maintain two or more cultural identities (Baker, 2001, p. 548). Thus, a Greek child born in Canada, can very well maintain a Greek and a Canadian identity, and consider himself Greek and Canadian at the same time. This is why Byram and Leman (1990, p. 5) stress that children must also be taught by individuals of the same ethnic background as them, as this helps strengthen their sense of identity. Teachers of the same ethnic origin contribute to their students' ethnic identity formation by teaching their native language, by including in the curriculum elements from their culture, by creating links between the school and their parents, and by complementing the influence parents have on their children's identity (Byram and Leman, p. 130).

As Cummins and Danesi conclude, education through maintenance / heritage language programs does not appear to have any negative effects on children's academic performance, nor does it prevent them from learning the language of the host society



(Baker, 2001, p. 327). On the contrary, such programs have the following advantages for children of ethnic groups (as presented by the Canadian Education Association 1991):

- positive self-concept and pride in one's past
- easier and better integration of the child in school and society
- greater tolerance of other people and different cultures
- increased cognitive, social and emotional development
- maintenance and enrichment of native language and culture of origin
- facility in learning new languages
- greater chances of future employment
- promotion of stronger links between the family and the school
- response to the needs of the ethnic community (Baker, 2001, p. 327).

### **5.3 Education in the province of Quebec**

#### ***5.3.1 A few words on the province of Quebec***

The province of Quebec is a large continental peninsula expanding over an area of 1.7 million km<sup>2</sup>. The St. Lawrence River, the most important waterway in North America, is located in the south of the province and runs across it from west to east. Approximately 80% of Quebec's population lives in the St. Lawrence valley and almost half of all Quebecers reside in Montreal and the Greater Montreal region, located along the St. Lawrence River.

Quebec's first inhabitants were the Aboriginal peoples. Since the arrival of the first European explorers in the 16th century, it has seen successive waves of immigration from France, England and more recently, from an increasingly large number of other countries, rendering it a pluralistic society. Every year, approximately 25,000 immigrants from more than 150 different countries settle in Quebec, mainly in the Montreal region. They account for 9.7% of Quebec's population of 7.5 million<sup>6</sup>. Hence, the French-speaking majority coexists with an English-speaking minority, eleven aboriginal nations and people of various origins and cultures who have come from other parts of the world.

In contrast to Canada's multicultural policy, Quebec designates its policy as "intercultural". Being a pluralistic society, it respects the diversity of the various cultures and supports the maintenance of their uniqueness through the creation of cultural communities. Although it accepts and encourages communication and interaction between culturally diverse groups, it does not however imply any

---

<sup>6</sup> See *Statistics Canada's Profile of Quebec*: <http://www12.statcan.ca/english/census01/products/standard/prprofile/prprofile.cfm?G=24>

intrinsic equality among them. Diversity is tolerated and encouraged, but only from within a framework that establishes the unquestioned supremacy of the French language and culture of Quebec (Leman, 1999, p. 12).

English and French are the two official languages of Canada. Even though English prevails in the rest of Canada, in Quebec, it is French that officially predominates<sup>7</sup>. Being the only francophone province, and surrounded by the rest of the anglophone Canada and the United States, Quebec is determined to preserve and promote its official language, given that the French language is not merely seen as a basic communication tool, but more importantly, as an essential symbol of the Quebec identity.

### **5.3.2 Quebec's education system**

In Canada, there is no federal department of education. Each province and territory elects its own Minister of Education and has exclusive jurisdiction over the creation of laws in matters of education. In Quebec, education is free at the primary, secondary and college level, while at the university level students are required to pay a tuition fee. The education system is made up of public and private francophone and anglophone educational institutions and is divided into four levels (MELS, 2005, p. 5-7):

1. *Primary*. By law, schooling starts at the age of 6 and is compulsory up to the age of 16. Elementary education lasts six years. However, most children attend one year of kindergarten prior to this, which is optional.
2. *Secondary*. Secondary school lasts five years. The Secondary School Diploma (D.E.S.) provides access to college, but not directly to university. Furthermore, during the last two years a student may enrol in one of the numerous vocational training programs which lead to a trade or occupation. These programs allow individuals to enter the labour market immediately after their completion.
3. *College*. The collegial level is a special feature of the education system of Quebec, and is unique in Canada<sup>8</sup>. It constitutes an intermediate level between high school and university. Collegial institutions known as "CEGEPs"<sup>9</sup> offer two-year, pre-university programs and three-year technical programs. The first ones lead directly to university, while the second ones usually lead to the labour market. To be admissible to university a Diploma of College Studies (D.E.C.) is required.

---

<sup>7</sup> According to the 2001 Census of Statistics Canada, from the total number of people that reported using only one language at home, 88% used French, 8% used English, and 4% used a language other than French or English.

<sup>8</sup> In the other provinces, secondary school lasts six years and leads directly to university.

<sup>9</sup> CEGEP= Collège d'Enseignement Général et Professionnel

4. *University.* There are nine universities in Quebec, four of which are located in Montreal. The organization of higher education in Quebec is similar to that of the rest of North America. The only exception is that most bachelor's degrees are completed in three years instead of four, due to the extra year of studies at the college level. The master's degree is completed in two years and the doctoral degree, usually in three.

### **5.3.3 Historico-political evolution of the educational policies for Quebec immigrants**

*18<sup>th</sup> -19<sup>th</sup> centuries:* From the early stages of Canadian colonization, the presence of two very different cultural, linguistic and religious communities, the English-speaking Protestants and the French-speaking Catholics, is already evident. Following the division of the territory in Upper and Lower Canada in 1790, these two groups concentrate, the first one mainly in Upper Canada (area of Ontario) and the second one in Lower Canada (area of Quebec). In 1867, following the Canadian Confederation, a dual confessional, Protestant and Catholic, educational system is established<sup>10</sup>, whereby each province is given exclusive jurisdiction over education. Nevertheless, the provinces are subjected to Article 93 of the Constitution, which protects the religious character of the Protestant and Catholic schools of each province<sup>11</sup>. Furthermore, the presence of an economically and politically powerful anglophone minority in Quebec leads to the official entrenchment of bilingualism in the province (Behiels, 1991, p. 4). Thus, the period up to the end of the 19<sup>th</sup> century is characterized by continuous intense friction among French-speaking Catholics and English-speaking Protestants, who make every effort to safeguard their linguistic and religious rights.

New worries add to these frictions as, with the start of the 20<sup>th</sup> century and the arrival of a new wave of immigrants, Canada experiences an intense demographic increase and a dramatic transformation in its ethnic composition<sup>12</sup> (Behiels, 1991, p.

---

<sup>10</sup> See Article 93 of the British North American Act (1867).

<sup>11</sup> The issue of religion and language being a major element in the identity, the value system and the education of the anglophone and francophone communities' children, was a sensitive issue from the start, given that it was challenged from early on. For this reason, in Quebec it played a major role in the establishment of the educational system and the educational policy for immigrants.

<sup>12</sup> During the period of 1896-1929 some 4.2 million immigrants settled in the country. An important point of arrival was the port of Montreal. As a result, almost 17% of the immigrants settled in the province of Quebec.

4). In Quebec, every linguistically and religiously diverse wave of immigrants puts a strain on its dual confessional public educational system. Hence, from the onset, educational policies for the immigrants of Quebec evolve simultaneously with the immigration policies of the country.

*1901-1945:* As Behiels (1991, p. 5) mentions, during the first four decades of the 20<sup>th</sup> century, the Liberal Party, being predominantly in power, adopts an "open door" immigration policy in order to populate and develop the least populated areas of the country. In Quebec, this policy is met by hostile reactions as there are fears that it would have negative effects on the percentage of Canada's francophone population and on the traditional rural and Catholic French-Canadian society. In the 1930s, with the significant rise of unemployment and subsequent ethnic conflicts in the labour market, this policy is interrupted (Behiels, p. 5-6).

In the education sector, although there is a dual public, confessional education system which is seemingly open to children of all faiths and ethnic backgrounds, the Protestant School Board of Greater Montreal attracts the majority of non-Catholic children because of its English-language instruction and few religious demands. At the same time, fearing the 'contamination' of their faith and language, the francophone Catholic school officials actively dissuade non-Catholic children from enrolling in their schools<sup>13</sup>. As a result, the Protestant school system is turned into a de facto public secular system, open to all immigrants (Behiels, 1991, p. 8).

*1945-1965:* In 1947, as Behiels (1991, p. 11) describes, Canada adopts a new policy of massive immigration for reasons of economic growth, but also in response to the pressure exerted by ethnic groups who wish to rescue relatives from the destruction of war. However, since the birth rate is in decline among the French-Canadians and on the increase in the rest of Canada, and yet another anglophone province (Newfoundland) is about to join the country, the policy is once again met by negative reactions from the French-Canadian nationalists<sup>14</sup>. The same year, Pope Pius XII entreats the Christian countries to attend to the needs of the thousands of refugees. In response, the Catholic Church of Quebec alters its attitude towards immigrants and establishes numerous philanthropic organizations to come to their aid (Behiels, p. 12).

This change prompts the nationalist groups to revise their position towards immigrants. By the 1950s, becoming increasingly aware of the unavoidable demographic consequences that would result if French Canada continued to display

---

<sup>13</sup> This policy of exclusion of non-Catholic students will last up to 1969.

<sup>14</sup> At the time, the French-Canadian population made up approximately 30% of the total population of Canada.

a negative attitude towards immigrants, they come up with a new strategy. Their main argument is that, in order to defend its demographic position, French Canada would have to adopt a selective immigration policy and to make an effort to absorb as many new Canadians as possible within the French element of its society (Behiels, 1991, p. 12-13).

At the same time, although attempts are made to stop the significant flow of immigrant students towards the anglophone schools, the number continues to rise as parents refuse to transfer their children to the francophone system. As one attempt after another fail, the nationalist movement demands from the government of Quebec for language legislation that would stream all these children into the French-language school system (Behiels, 1991, p. 15-16).

*1965-1990:* In 1971, in light of an ever-increasing presence of ethnic groups, the Government of Canada, headed by Prime Minister Trudeau, decides to re-adjust its traditional bicultural-bilingual Canadian model and moves to the official recognition of Canada as a bilingual-*multicultural* society, adopting an analogous policy. In Quebec, once again the francophone community opposes itself to this policy and insists on the already existent dual model of society. Many French-Canadians fear that this policy will reduce them to just another ethnic group (Leman, 1999, p. 9). The extreme French nationalists, known as the "séparatistes", reject Canada's new policy. Instead, they project the idea of a politically independent from the rest of Canada Quebec, but closely connected to it at the economic level (Patrimoine Canadien).

Moreover, between 1958 and 1985, as Behiels (1991, p. 17) points out, Quebec's birth rate drops once more from 28.8 to 13.1 births per thousand. What is more, despite efforts to reduce the Anglicization of immigrants, the allophone immigrants continue to integrate linguistically into the anglophone community of Montreal, while increasing numbers of Francophones follow in the same path. At the political level, there are concerns that the decreasing francophone population will weaken Quebec's political influence in the federal system and that the increasing anglophone population will threaten Montreal's francophone character (Behiels, p. 17). Thus, to protect Quebec's character and composition, attention is once again turned to the issue of immigration and education.

Quebec's concern with the immigrants' linguistic and cultural adjustment leads it to take on an interventionist role from early on. As the same author describes, in 1968 it establishes the Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (Behiels, 1991, p. 19). Not having however, full jurisdiction over the process of immigrant recruitment, the Ministry focuses initially on helping immigrants adapt to the francophone culture and acquire the necessary French language skills, and on supporting their overall establishment and adjustment. In

1978, following a series of negotiated agreements, Quebec acquires a veto over the selection of certain categories of immigrants who wish to settle in the province<sup>15</sup>. This enables it to recruit immigrants that will not undermine its fundamental characteristics (Behiels, p. 19).

In the education sector, things do not evolve as smoothly. The language issue quickly becomes politicized. On one side, the nationalists pressure the government to create a law forcing all children of immigrants to attend francophone schools, while on the other, the immigrant parents massively refuse to send their children there (Behiels, 1991, p. 20).

In 1968, as Behiels (1991, p. 20) describes, moderate and extreme nationalists unite under the banner of "Parti Québécois" led by Lévesque and demand, among other things, the proclamation of French as the official language of Quebec and the enrollment of all children of immigrants in French language schools. In 1974, with the previous Bills having failed to control the flow of immigrants and Francophones into anglophone schools, Bourassa's governing Liberal party introduces Bill 22. This law proclaims French as the official language of Quebec and prompts all non-anglophone children of immigrants to receive their elementary and high school education in French. Those wishing to attend English schools would first have to be evaluated on their English language competency in order to be eligible to enrol (Behiels, p. 21).

This, as the same author describes, arouses strong negative reactions from parties that believe that the Bill is not doing enough to protect Quebec's francophone character and from parties that criticize it for denying parents and children the freedom of choice (Behiels, 1991, p. 21-22). Francophone and immigrant parents create English immersion classes for their young children in order to ensure that they will pass the government administered language test that would make them eligible to enrol in the English schools. Others simply violate the law and enroll their children in English-language schools. These children are labelled as the 'illegals' (Behiels, p. 22). One individual speaks about his high school studies as an "illegal" student, saying:

*"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"* (person K).

Following the intense political controversy caused by Bill 22, the Liberal party is defeated in the 1976 provincial elections (Behiels, 1991, p. 22). Once in office, the

---

<sup>15</sup> See the 1978 Couture-Cullen Agreement.

Parti Québécois turns to address the cultural and linguistic worries of the Francophones and, rejecting the established bilingual-multicultural societal model, passes into law the "Charter of the French language", known as Bill 101. In the education sector, this puts an end to the English language tests and streams all the immigrants' children into the French-language schools (Behiels, p. 22). Exceptions are provided for children to attend English-language schools if either of their parents received his or her education *in Quebec*<sup>16</sup>. Even though ethnic communities are forced to follow the law, they nevertheless continue to express their disagreement with the legislation. According to one person who, as a second generation immigrant, attended a francophone high school one year after the passing of Bill 101:

*"The point is that we didn't like it- I especially didn't like the fact that it was imposed on us... I remember Bill 101 because they had asked us in Secondary II to write a letter to a politician and to tell him our complaint. ...Well, my complaint was addressed to Mr. Lévesque. I wrote a letter about Bill 101, that it wasn't fair" (person O).*

By the 1980s, Behiels (1991, p. 17) states, the integration of some 45.000 children of immigrants into French-language schools causes school officials to discuss the need to create a new educational program of study that would also address the concerns and expectations of the various ethnic communities. At the same time, many Quebecois nationalists begin worrying about the possible long-term impact the presence of such a large number of cultures in the French schools would have on the francophone culture and society.

*1990- today:* From the 1990s onward, the Ministry of Education focuses its efforts on the issue of intercultural education and on the smooth integration of students that have recently settled in Quebec. In 1997, within the context of the new educational reform, it publishes a new educational policy plan, defining the school's and the Ministry's responsibilities regarding the school integration of immigrant children and the education of all students (anglophone and francophone), so as to promote their active participation as citizens in the development of the Quebec society (MELS, 1997, p. 7-10). The main objectives of the new plan are:

- 1-the promotion of equal educational opportunities for all students, with special emphasis on the needs of newly-arrived students,
- 2-the promotion of French language acquisition,
- 3-the promotion of citizenship education within a pluralist context, with particular emphasis on informing the students about the heritage and social reality of Quebec

---

<sup>16</sup> Exceptions were provided for children to attend English language public schools if either of their parents had received their English education *in Quebec* (see articles 73, 85 and 86.1 of Bill 101).

as well as on the development of common values and feelings of Quebec citizenship.

The new challenge of education is for all Quebec citizens to profit from the richness of the diversity that characterizes Quebec society (MELS, 1997, p. 4).

From 1998 onward, following a request made to the Government of Canada, Quebec is exempted from Article 93 of the Canadian Constitution (which committed it to a confessional school model). The confessional (Catholic and Protestant) school boards are replaced by linguistic school boards<sup>17</sup>. Nevertheless, as required by Bill 101, all children of immigrants continue to be streamed into French-language schools.

---

<sup>17</sup> See Bill 109: Act Amending the Education Act



## 6. Canada, a multicultural country

### 6.1 General facts

#### 6.1.1 Canada's demographic composition

Covering an area of 9.9 million km<sup>2</sup> and surrounded by three oceans, Canada is the largest country in the world. However, since much of its land, which is divided into ten provinces and three territories, is covered by forests, the majority of its population of 32.9 million<sup>18</sup> lives within 160 km of the border with the United States. Its major population and industrial areas are located in the provinces of Quebec and Ontario.

Demographically, the ethnic stratification of Canada's population could be divided into three general categories: 1- the aboriginal groups, comprised of the Indian, the Métis and the Inuit, 2- the two "founding" members of Canadian society, the English- and French-speaking communities and 3- a large variety of ethnic groups, comprised of immigrants and their descendants (Leman, 1999, p. 2-3).

Most of Quebec and parts of eastern Canada are francophone, while the rest of the country is anglophone. The ethnic groups of Canada exhibit a considerable range of variation in factors such as size, integration, complexity of community organization, geographic concentration, culture, period of immigration to Canada, level of socio-political mobilization and socio-economic achievement (Breton, Reitz and Valenti, 1980, p. 5). Furthermore, in Quebec, although immigrants and their descendants are obliged by law to learn French and attend French schools, most of them are socially and linguistically orientated towards the English society, principally because of the control it has over economic opportunity and because English is perceived as necessary for success in North America (Kahn, 1992, p. 214).

#### 6.1.2 Immigration in Canada

Canada's immigration history dates back to the 16<sup>th</sup> century, to the first European explorers. However, ever since the creation of the country in 1867, its immigration policy has been part of a larger government strategy to building a nation (Breton, Reitz and Valenti, 1980, p. 337). In fact, up until the 1960s Canada used a preferential policy of selection in order to build a united nation of people that resembled the native Canadian population and shared similar customs and ideals. Thereafter, more open immigration policies focused on employability, thereby producing more diverse waves of immigration. In 2002, the passing of the *Immigration and Refugee Protection Act* broadened criteria for the selection of immigrants, emphasizing the selection of applicants who would contribute to Canada's economy.

---

<sup>18</sup> According to the 2006 Census of Statistics Canada.

### ***6.1.3 Canada's pluralistic character***

The presence of a permanent (francophone) minority has greatly contributed in giving the Canadian society its pluralistic character. Ever since two culturally, linguistically and religiously diverse groups unified under the Canadian flag, Canada's challenge was in adopting a bicultural model. Thus, from its first steps as a country, it followed a bicultural-bilingual policy. For decades thereafter, the French-Canadian minority's continuous efforts to be recognized as a "distinct society" created a context making ethnic diversity more acceptable and opening the door to an ideology of multiculturalism (Breton, Reitz and Valenti, 1980, p. 333). As it turned out later, this served to prevent the ethnic groups from being assimilated.

Multiculturalism is a basic element of the structural framework of the Canadian people. It is a recognized societal value which, over time, became an object of policy (Leman, 1999, p. 1). In 1971, considering the seven million people of its population who did not belong to the two founding ethnic groups, the Government of Canada moved to accept the position that Canada is a bilingual, multicultural society. Becoming the first country in the world to recognize the multicultural character of its society and adopting multiculturalism as an official policy, it accepted the cultural contribution of all its other ethnic groups and affirmed the value and dignity of all Canadian citizens regardless of their racial or ethnic origins, their language or religious affiliation (Patrimoine Canadien). The Government stated its position by declaring:

"...We believe that cultural pluralism is the very essence of Canadian identity. Every ethnic group has the right to preserve and develop its own culture and values within the Canadian context. To say that we have two official languages is not to say that we have two official cultures, and no particular culture is more 'official' than another. A policy of multiculturalism must be a policy for all Canadians.

Vibrant ethnic groups can give Canadians of the second, third and subsequent generations a feeling that they are connected with tradition and with human experience in various parts of the world and different periods of time.

The Government regards this as a heritage to treasure and believes that Canada would be poorer if we adopted assimilation programs forcing our citizens to forsake and forget the cultures they brought to us..." (Government of Canada, 1975, Minister responsible for Multiculturalism).

A few years later, a study found that many immigrants espoused a dual identity, accepting the idea that they are Canadian, but maintaining a strong positive attitude toward their ethnic culture and language (O'Bryan, Reitz and Kuplowska, 1976, p. 97-98).

Today, being home to more than 150 ethnic groups, Canada is intent on promoting its pluralistic character, on encouraging people to maintain their heritage, and on

celebrating difference. In fact, in 2002, the Government of Canada announced June 27 to be “Canadian Multiculturalism Day”, a day that gives all Canadians an opportunity to learn more about the contributions of the various ethnic communities to Canadian society, and to celebrate the country’s richness and diversity.

## 6.2 The Greeks of Canada

### 6.2.1 Demographic facts

The presence of Greeks in Canada can be traced back to the pre-confederate years. In Montreal, the first reports of Greek immigrants date back to 1843 (Μπρόμπας, 1985β, p. 1), while the first significant wave of immigrants arrives from Greece in the beginning of the 20<sup>th</sup> century. By 1911 there is a total of 3.594 Greeks in Canada, mostly male workers (Vlassis, 1953, p. 12). A second wave of immigrants arrives in the postwar period, between 1950 and 1970, and climaxes in the 1960s (Δαμονάκης, 2004β, p. 28). In 1960, 1969 and 1973 Greece is among the top ten leading source countries of immigrants to Canada (Breton, Reitz, and Valenti, 1980, p. 344). Below, Table 1 shows the demographic growth of individuals of Greek origin in Canada.

**Table 1:** Population of people of Greek origin in Canada 1871, 1881, and 1901-1971 (X 1.000)

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

Source: Kalbach and McVey (1979), p. 198-199.

After 1967, Greek immigration gradually begins to decline. According to the 1993 Census, the Canadians of Greek or of a mixed origin (e.g., Greek-Italian) amounted to approximately 191.480. However, according to the estimates of the leaders of the Canadian Hellenic communities, this number was approximately 250.000 (Τσίμπρος, 2001, p. 33).

Today, the Greeks of Canada are mostly concentrated in Ontario and Quebec, in the cities of Toronto (approx. 100.000) and Montreal (approx. 75.000)<sup>19</sup>, and are among the ethnic groups that have second, third and fourth generational components.

---

<sup>19</sup> Due to its large harbour, Montreal became from early on a significant point of entry for immigrants arriving in Canada. Over the years, it has evolved into a multicultural center where individuals from every corner of the world meet and are called to live together in peace and harmony. As a result, it is often described as “the city of small motherlands” (Behiels, 1991, p. 4).

### **6.2.2 Community organization**

In the larger cities of Canada, the mass presence of Greeks facilitates the establishment of Greek communities. From 1900 onward, Greek organizations (communities, churches, schools, social and ethnocultural associations and mass media) are founded in cities such as Vancouver, Montreal and Toronto. Their aim is to help immigrants adapt to the local society while maintaining their Greek language, culture and identity (Τσίμπος, 2001, p. 34).

The first Hellenic Community in Canada is founded in Montreal in 1906. Up until 1940 others are founded in Toronto (1909), Vancouver (1927), Ottawa (1929) and Quebec City (Vlassis, 1953, p. 52,66). Building churches, founding Greek schools and organizing national celebrations and cultural events, their main objective was, and is, to serve the Greeks' religious and cultural needs and to see to the preservation of their language, traditions and Greek Orthodox faith (Μιχελακάκη, 1999, p. 75). For the newer generations of Greek-Canadians, the presence of these Communities is even more critical, since they constitute cultural "anchors" that help individuals remain connected to their Greek origins.

Although the Communities have had an overall positive impact on the lives of Greek-Canadians, some of them have been experiencing ongoing conflicts and frictions with regard to their administration (Τσίμπος, 2001, p. 39). These frictions tend to create conflicting views within the *paroikia* and often result in there being a lack of unity and cooperation among Greeks. Beyond the fact that this kind of situation prevents the progress of the Community itself, perhaps its greatest damage is that it has caused the indignation of many young Greek-Canadians who, being socialized in a different environment from the first generation immigrants, embrace different values of cooperation and teamwork. As a result many have distanced and / or disengaged themselves from their Community and other community organizations. This type of response continues to pose a great threat since it facilitates the processes of isolation from the ethnic group, and assimilation of the second and third generations (Κωνσταντινίδης, 2001, p. 65).

Apart from the Hellenic Communities, the significant influx of Greek immigrants to Canada after 1950 results in the creation of new academic, professional, cultural and athletic associations. Their aim is to support the multiple needs of these new immigrants, which the Communities are structurally unable to satisfy (Τσίμπος, 2001, p. 37).

Today, the Greeks of Canada are one of the most institutionally developed ethnic groups in Canada, more so in the city of Montreal than in any other part of the country (Tamis and Gavaki, 2002, p. 316). As the Greek population has increased and scattered over a wider geographic area, the Hellenic Community, the *paroikia*, the church and

the Greek school exist and operate henceforth within a much more open system. This entire system is no longer “stiflingly Greek”, but has also acquired “Canadian colours”, thus blending more harmoniously into the broader Canadian society.

### **6.2.3 Greek education**

After the family, the Greek school is undoubtedly the single most important factor in transmitting and maintaining the Greek identity and culture in the diaspora. Greek education in Canada dates back to the beginning of the 20<sup>th</sup> century. The first Greek lessons were usually organized as a mix of catechistical and Greek language courses, with the priest of the parish being an important member of the teaching staff. In 1909, the Hellenic community of Montreal founds “Platon”, the first bilingual (English, Greek) Greek day elementary school of North America. From then onward, another three bilingual or trilingual Greek day elementary schools are founded, “Socrates” (1925) of the Hellenic community of Montreal, “Demosthenis” (1982) of the Hellenic community of Laval, and more recently, “Metamorphosis” (1996) of the Metropolis of Toronto, all of which operate within the institutional framework of the provincial educational systems of Canada. The students who complete their mandatory education in these schools are almost exclusively of Greek descent (Κωνσταντινίδης, 2001, p. 80).

As more Hellenic communities are created, afternoon and Saturday<sup>20</sup> schools also gradually make their appearance, offering Greek education at the elementary, high school and lyceum level. These operate outside of the regular school hours and are attended by students of Greek descent who receive their mandatory daily education in the francophone and anglophone schools of Canada. All Greek day, afternoon and Saturday schools are operated by community organizations or churches (Κωνσταντινίδης, 2001, p. 80).

The significant decline of Greek immigration after 1974 however, has been reducing the number of children attending Greek schools in all of Canada (Τσίμπος, 2001, p. 46). This drop in numbers is especially visible from 1990 onward (Κωνσταντινίδης, 2004, p. 66).

### **6.2.4 Level of education and professional development**

Most of the Greek immigrants arriving in Canada in the early 1900s are unskilled workers who find employment in occupations of low prestige such as street vendors,

---

<sup>20</sup> One of these is the Aristotelis high school / lyceum Saturday school. The children graduating from Socrates continue their Greek education there for another six years.

shoe shiners and workers in grocery stores, restaurants and confectionaries. After much hard work, some of them succeed in creating their own small businesses, mainly confectionaries, restaurants, movie theatres and hotels (Κωνσταντινίδης, 2004, p. 86). Those with university degrees get into law, engineering, medicine and teaching (Τσίμπος, 2001, p. 40). (See Appendix II, where a second generation Greek-Canadian describes the jobs his father had when he first arrived in the beginning of the 20<sup>th</sup> century, and how he evolved professionally)

Between 1945 and 1971, Canada's open immigration policy attracts 107.780 Greek immigrants, most of whom are semi-skilled or unskilled workers (Μιχελακάκη, 1999, p. 74). Having low levels of education, limited professional qualifications and language difficulties, they are forced to find employment in occupations of low prestige, working in clothing factories, restaurants, hospitals and industrial cleaning services.

For the second generation however (the immigrants' children), things are quite different. Research shows that compared to their parents, the second generation Greek-Canadians attain higher levels of education and professional development. In fact, the results of Κωνσταντινίδη and Τσίμπος' recent study show a remarkable upward social mobility of second generation Greek-Canadians compared to that of their parents (2004, p. 115-116). This rise is due mainly to the parents' high expectations and the importance they attribute to academic success, the family's financial support and the numerous opportunities Canada offers for carrying out university studies (Τσίμπος, 2001, p. 42).

As tens of thousands of second generation Greek-Canadians graduate from Canadian colleges and universities, the number of doctors, accountants, lawyers, bankers, engineers, educators, etc., increases every year, as well as the number of individuals holding administrative positions in enterprises and other institutions (Κωνσταντινίδης, 2004, p. 93). In Κωνσταντινίδη and Τσίμπος' (2004) study it appears that, compared to the rest of the Canadians, a higher percentage of second generation Greek-Canadians has obtained a first level university degree (Bachelor's) or higher, that they have comparable incomes to the rest of Canadians and that there is little difference between them in terms of professional stratification (Κωνσταντινίδης and Τσίμπος, p. 117).

### ***6.2.5 Integration into the Canadian society and the future of Canada's Greeks***

The first generations of Greek immigrants settling in Canada in the beginning of the 20<sup>th</sup> century and after the Second World War encounter numerous difficulties as they attempt to integrate into the local society. Although they all achieve a certain degree of integration, those that integrate the most are the individuals who succeed

mainly in the economic sector (Κωνσταντινίδης, 2004, p. 131-133).

The second generations of Greeks in Canada begin to appear around 1930 and 1980. Born and raised in Canada, these Greek-Canadians achieve higher levels of education, master the country's official languages, and integrate more easily into the Canadian society either as independent professionals (doctors, lawyers, etc.), or by creating their own businesses (Κωνσταντινίδης, 2004, p. 131-133). Social mobility, as a process of integration, is much more visible within this group.

However, as they integrate into Canadian society, the second and, to some degree, first generations of Greeks increasingly adopt the Canadian culture and values. In fact, among the second generation, a new, complex ethnocultural identity emerges which includes both Greek and Canadian cultural components (Κωνσταντινίδης, 2004, p. 134).

Today, the Hellenic communities across Canada are in a transient phase as they move from the post-WWII generation of immigrants to the second generation Greek-Canadians. Consequently, the picture that existed until now of the Greeks in Canada is slowly being re-shaped. Today, hundreds of bilingual and trilingual Greek-Canadians actively contribute to Canada's social, political and economic life (Κωνσταντινίδης, 2004, p. 135-6).

At the same time, the Greek family of Canada, remaining influenced by the values of Greece, plays a central role in transmitting the Greek culture and family way of life to the second and third generations of Greek-Canadians, thus ensuring the future of the Greek presence in Canada (Chimbos, 1980, p. 30). Apart from the family, the Greeks of Canada have also benefited from the country's multicultural policy and the anglophone-francophone issue, and have been able to maintain their language and culture through the establishment of organizations (Communities, schools, etc.). Furthermore, another means of maintaining the Greek identity in the diaspora, hence in Canada, is the direct contact with Greece. Visiting the land of their ancestors, the Greeks of Canada are able to renew and update their ties with the Greek element, thus with their greekness (Gavaki, xx, p. 10).

More than a hundred years since the first days of immigration, the Hellenic presence continues to exhibit an active image of the Greeks in Canada. As Greek immigration has practically come to an end<sup>21</sup>, the Greek identity on Canadian soil and its definition will henceforth have to depend on the subsequent generations, born and raised in Canada, and on the ethnic organizations' ability to make Hellenism meaningful, attractive and accessible to new generations (Gavaki, xx, p.

---

<sup>21</sup> Gavaki (xx, p. 9) reports that in 1981 only 287 new Greek immigrants settled in Canada.

9-10). Furthermore, it will depend on the availability of Greek schools and Greek education in general, on parents' efforts to transmit the Greek language and culture to their children, and most importantly, on their critical decision to send their children to Greek school.

### **6.2.6 The "Hellenic Community of Montreal"**

A large number of Greeks living in the city of Montreal have organized themselves around the "Hellenic Community of Montreal" (HCM), which in 2006 completed one hundred years of existence (1906-2006). After many years of effort, it has today an extensive organization and infrastructure able to support and offer numerous services to its members and to the entire Greek community of Montreal. The HCM has, among others, churches, schools, daycares, community centers, athletic centers, a Greek library and a center of Hellenic studies, while it also organizes numerous annual cultural events (e.g., national and religious celebrations, the Greek Independence Day parade, summer festivals, etc.). Perhaps its most important contribution to the Greek community however, is the daily Greek education it has been offering during the last 82 years to Greek-Canadian children through the four campuses of the trilingual day elementary school "Socrates".

## **6.3 Socrates school**

### **6.3.1 Founding and historical evolution of the school**

#### *Founding of the school*

The political conflict that breaks out in Greece in the 1920s between the Liberals and Conservatives (otherwise known as the "Basilikoi" and "Benizelikoi") causes similar friction among the Greeks of Montreal, who, supporting one side or the other, end up splitting into two groups. This dichotomy climaxes with the break-up of the Hellenic Community of Montreal. The Conservative community leaders along with their supporters leave the Hellenic Community of Montreal (that had Platon school), create a separate collective entity and shortly after, found their own Community, establish the Holy Trinity Greek Orthodox Church, and create their own bilingual day school, which they name "Socrates Anglo-Greek School Inc." (Μπρόμπας, 2002, p. 97-98).

#### *Historical evolution*

Socrates officially begins to operate as a bilingual (English, Greek) ethnic community school after it acquires legal status from Quebec's National Assembly on March 24, 1926 (Μπρόμπας, 1985β, p. 4). It falls under the authority of the Protestant School Board of Montreal and follows its anglophone curriculum (Vlassis, 1953, p. 37). In 1932, the two divided Hellenic Communities unite under the name "Greek-



Canadian Community of the Island of Montreal”, Platon school is incorporated with “Socrates Anglo-Greek School”, and one Greek Orthodox church is designated, the Holy Trinity Church (Μπρόμπας, 2002, p. 100).

During the first decades Socrates faces numerous obstacles that complicate its development. These difficulties are due mainly to the presence of a limited number of Greek immigrants (up until 1930 the total number of Greeks in Montreal does not exceed 3.000) and to the familial composition of this population (most immigrants are unmarried workers). Furthermore, the school has financial problems, is housed in a very old building<sup>22</sup> and is very poorly equipped in school and educational equipment (Μόμπος, 2002, p. 101,103).

Nevertheless, there are testimonies that the school officials did everything in their power to make sure that Socrates operated at a satisfactory level. For example, it is reported that the school provided milk to the students on a daily basis. Also, for a certain period of time, a music teacher would come in once a week to teach music. Furthermore, even though the school followed the curriculum of the Protestant School Board of Montreal, it offered some French language courses, which were however, mostly taught by the English teacher (testimonies of person N of the present study).

With much work and effort, the school is able to maintain its operations as a community educational and cultural institute (housed mainly in the basement<sup>23</sup> of the Holy Trinity Church) until it is handed over to the post-WWII immigrants.

The new wave of immigrants quadruples the Greek population of Canada in just ten years<sup>24</sup>, bringing about changes to every organizational aspect of the Hellenic community, including Socrates school (Μπρόμπας, 2002, p. 108). A second Greek Orthodox church, “St. George’s Cathedral”, is built in Montreal in 1962 and a second branch of Socrates is housed there. In 1968, one more branch is housed in the

---

<sup>22</sup> According to the testimony of an individual who studied there in the 1930s, the school building was located next to the Holy Trinity Church. It is possible that before becoming a school, this building was the dwelling of the church leader of the Protestant church (turned into Holy Trinity Church), from which it was originally bought. The same person also mentions that during his studies there, the school building was in very bad condition –it even had rats. It is not known when it was abandoned and the children transferred to the basement of Holy Trinity church.

<sup>23</sup> This is where many Greek Orthodox churches housed and continue to house their spiritual center.

<sup>24</sup> According to Statistics Canada, the number of individuals of Greek origin rose from 13.966 in 1951 to 56.475 in 1961, and to 124.475 until 1971 (Statistics Canada, 1973a).

basement of a third church, "Koimisis tis Theotokou Greek Orthodox Church". Shortly after, in 1970, the official name of the school is changed to "Socrates Elementary School" (Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ). The same year, the HCM purchases a regular school building in which it transfers most of the students. A second branch continues to operate in the basement of St. George's Cathedral, while the other two branches at the churches of Holy Trinity and Koimisis tis Theotokou cease to operate (Μπρόμπας, p. 114).

During the 1970s, the Parti Québécois, a nationalist party advocating for an independent Quebec, wins the provincial elections. Once in office, the party leaders move to end the anglophone dominance in Quebec and to officially Frenchify the province. Their efforts focus mainly on the systematic promotion and consolidation of Quebec's French language and culture in every aspect of the province. Following the general socio-political tendencies of the time, the HCM undertakes a series of attempts to reorganize Socrates school (Κωνσταντινίδης, 2004, p. 187).

Thus, the period that follows is marked by an intensification of efforts to upgrade the school. A major aim of these attempts is to ensure the involvement and financial assistance of the Government of Quebec in the overall structural and operational upgrading of the school, as well as to succeed in having the school's long-term contribution to the Canadian and Quebec society officially recognized (Μπρόμπας, 2002, p. 116-121). The goal of the HCM at the time was to turn the school into a trilingual day community school, of equal quality with the rest of the province's schools, and where each of the three languages (French, Greek, English) would be taught in predetermined percentages, so as to ensure the smooth integration of the Greek children into Quebec society.

Following a series of negotiations between the HCM and the Government of Quebec, and despite the worries and intense opposition of many Greeks in the community (who feared that the school would lose its Greek character if the government got involved), Socrates school is literally transformed. During the 1971-1972 academic year, it is recognized and declared a school of "public interest" (Κωνσταντινίδης, 2004, p. 121). According to article 9 of the Act Respecting Private Education, a school may be declared as an institution of public interest if it "ensures services of quality and contributes to the advancement of education in Quebec, by reason of the characteristics of the education which it provides, the competence of its staff and the pedagogical methods which it employs" (An Act Respecting Private Education, 1968, c.67, s.9).

This marks the start of a new chapter in Socrates' evolution. Henceforth officially considered a private school, it enters the government's private schools' funding program and becomes eligible to be subsidized for up to 80% of its total cost of

operation (Μπρόμπας, 2002, p. 121-122). The first government subsidies are received during the 1971-1972 academic year. At the same time, the school curriculum is reformed according to the basic specifications of a private trilingual school, and Socrates begins offering students a complete, 6-year basic trilingual education. Gradually, it transforms its main curriculum, placing the teaching of French in first place, of Greek in second and of English in third.

In 1978, it joins the Catholic School Board of Montreal and falls under the category of private schools that are funded, like the public schools, by the provincial budget for the entire cost of operating the Ministry of Education's (MEQ) official curriculum. In Socrates' case, this includes the French and English programs and part of the Greek program (Μπρόμπας, 2002, p. 127). The remainder of the funds necessary for the Greek program and the school's extra services and activities (e.g., Greek folkloric dance lessons) are covered by the HCM through the school fees parents must pay for each child.

Hence, offering roughly 20% more teaching time<sup>25</sup> than public schools, Socrates acquires a semi-private status: it operates as a regular francophone public school, implementing the official curriculum of the MEQ, while in addition, it teaches the Greek language, culture and Orthodox faith, implementing the curriculum of Greece's Ministry of Education (Tamis and Gavaki, 2002, p. 312). The school's didactic time is divided in the following way: 63% French, 25% Greek, 12% English (Μπρόμπας, 1992, p. 92). The school's mission is to offer children of Greek origin a secure and reassuring educational environment for the preservation of their cultural identity and at the same time, to offer them an educational program able to ensure the full development of their social and academic competencies (École Primaire Socrates-a).

In 1980, adapting once again to the province's general socio-political tendencies, which were increasingly moving towards Frenchifying every aspect of Quebec society, the school changes its name from "Socrates Elementary School" to the French equivalent "École Primaire Socrate", a name it continues to carry today (Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ). The next year, the HCM builds next to St. George's Cathedral the Hellenic Community Centre, a complex offering multiple facilities. One section becomes a school to which the students are transferred from the church basement. The same year, due to the increasing number of students and the gradual drift of families away from the "Greek neighbourhoods", the HCM purchases one more school in another municipality, which becomes the third campus of Socrates.

---

<sup>25</sup> A typical school week at Socrates lasts 1.710 teaching minutes, while in the regular day schools of Quebec this time does not exceed 1.410 minutes/week (Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ; Κωνσταντινίδης, 2004, p. 135).

In the following years (1985 and 1993), in an attempt to serve the Greek families that continue to increase in numbers and to settle in even more distant areas, Socrates acquires two more campuses. In addition, due to this population movement, one of the first campuses ceases to operate in 1993 (Μπρόμπας, 2002, p. 138). In 2002, as Socrates serves mainly the offspring of the second generation Greek-Canadians, one more building is added to house the HCM's daycare (École Primaire Socrates-a).

Today, despite the dramatic decline in student population Socrates is experiencing along with the rest of the Greek schools in Canada, it continues to claim its place among Quebec's francophone schools and to contribute in shaping trilingual Greek-Canadian citizens. Presently, it operates in four campuses and collaborates with three local School Boards (École Primaire Socrates-a). According to the HCM, during the 2007-2008 academic school year, a total of 1.237 students were enrolled at Socrates.

It is important to point out that, as an ethnic school, Socrates does not entrench its students in a single sociocultural system (the Greek one). On the contrary, coordinated and systematic efforts are made by the school officials and the HCM in order to promote and strengthen the various aspects of the students' Greek-Canadian identity through numerous school activities and ceremonies (Μπρόμπας, 2002, p. 136-137). The presence of teaching staff of Greek and Canadian / Quebec descent constitutes a proof on its own. Furthermore, the Socrates students graduate with the attribute of a "natural trilingual", since the three languages are not taught to them subtractively, but additively. Also, living in Quebec, they have the opportunity to come in contact with all three languages on a daily basis and in a real context (Δαμανάκης, 1987, p. 100-101).

#### *The school life at Socrates*

The overall school atmosphere that prevails in Socrates' campuses can be characterized as *Greek*, and this, according to the particular characteristics of Quebec's Hellenic population (Μπρόμπας, 2002, p. 136). What renders Socrates school unique in its kind and gives it the characterization of a "Hellenic ethnic school" is the fact that, apart from its official curriculum, there are many aspects, visible and non-visible, which testify to the powerful presence of the Greek-Orthodox element. The school *agiasmos*<sup>26</sup> performed by the priest at the start of the school year, the morning and lunchtime school prayers, the students' interaction with the (predominantly) Greek lunch mothers and the Greek school bus drivers, the Greek

---

<sup>26</sup> A "Holy Water Blessing" service performed by a priest and attended by all students, parents and school staff on the school premises at the beginning of every school year and during which the school year is blessed.

secretary that will rebuke them for being mischievous, the Greek janitor that will joke with them, the celebration of national and religious holidays, the school's Mass attendance, and so many other experiences that are not included in the official curriculum, are all experiences that penetrate the school environment and decorate the students' daily school experiences with the invisible thread of the Greek element, marking them, as they themselves say, for a lifetime. This overall atmosphere has been engraved in the school's history at different points in time, through students' written reports. For example, in a 1979-1980 yearbook the Socrates graduates write:

*"We will always consider our school, 'Socrates', to which we sadly bid farewell, as our second home. Because of its care, its love and warmth, it instructed us upon a solid base, with values and ethnic ideals and equipped us with knowledge and convictions to rise high, to live and to create"* (École Primaire Socrates-b, 1979-1980).

Another graduate writes in one of his compositions in 2002:

*"Socrates school made me who I am today. If this school did not exist, I would not be so smart. I would not have this personality. I would not be the person I am. [...] Socrates school is like a second home. It is here that I learned everything I know today. Here is where I learned how to learn, how to write, and how to behave. This is where I learned very well the three languages I know today. I made my first friends in this school. I will always remember my experiences at Socrates school. I will remember my teachers and my friends. Without it, I would not have this intelligence. [...] Leaving from Socrates school I feel very proud because I finished Socrates with joy. I am also sad because I am leaving Socrates school. I am leaving from Socrates school but I will always have it in my heart"* (A.G., 2002).

Finally, many years later, a graduate who wishes to remain anonymous, writes in his personal journal of the days at Socrates:

*"For me, the years I spent at Socrates are the years that I developed an idea of who I am, my identity. The interactions with the other Greek children (the give-and-take and comparisons we made on the ways each one of us was being raised by his family, the support we received from one another, the quiet relief and reassurance that we were all, more or less, the same). The strong and firm values of our families, where our parents would teach us who we are as a people, what the Hellenes contributed to the world history and about our own potential to also contribute, as a Greek people.*

*And these values, most importantly, also finding a place in the heart, atmosphere and overall operation of Socrates. Complementing each other steadily. All these things tied up as a whole inside us. The fact that our teachers also had their children in the school, and we saw that they too were the same as us, made us accept their teachings with ease and a sense of familiarity. It was like one well-oiled machine:*

*school – Hellenic Community – parents. Everyone was on our side, in the same manner. Everyone having the same goal.*

*And all these, having become one inside us, remained as we had experienced them. We grew up with the certitude of who we were, of where we came from, and of what we could do, what we could achieve, being who we were. Quarrels have always existed in our Greek community. But this was also a mark of common concern and effort 'for our children'. As children, we couldn't quite understand what was happening between our parents, the schools and the Community. But we knew that it must have been something important for us who were Greeks" (anonymous Socrates graduate).*

### **6.3.2 Previous research on Socrates school**

Even though over time individuals from inside and outside the Greek community have expressed their reservations with regard to the overall contribution of Socrates school and the promotion of its students towards Quebec's francophone society, there exist at the same time, numerous positive reports on the work of the school and on the quality of education it offers (Μπρόμπας, 2002, p. 134). While research on this topic is almost non-existent, there is however a general tendency to highlight the opportunities Socrates offers the children of the Greek community to cultivate the elements of their ethnocultural identity and to become functional Canadian citizens, with more language qualifications than their fellow francophone and anglophone Quebec citizens (Μπρόμπας, p. 134). Through a descriptive, circumstantial and non-systematic way, the personal attestations, experiences, informal observations and viewpoints of various individuals who are or have been, in one way or another, involved with Socrates school, all seem to agree that the trilingual education offered by the HCM is in fact a "successful educational experiment" (Bombas, 1985α, p. 15).

During interviews the author conducted in 2005 with parents who had previously sent their children to Socrates school, the following comments were made:

Parent 1: *"By being taught three languages from the age of six, the children learn diligence. Because they had three languages, three homeworks to do, three tests. ...So this, that the child starts sitting down from the age of 6 and studying three languages, he continues it afterwards in high school and university. Three languages: a lot of work at home. And so the child gets used to it. [...] And to learn three languages from the age of 5 and not mix them up is a big thing. [...] It was funny when we would sit to do homework. We worked on (Greek) spelling, then we turned to English, then dictée (spelling) in French. In other words, at the same time, from one language to the next, reading, spelling, math, and they didn't get mixed-up".*

Parent 2: "...As a matter of fact, in high school they thought of it as a problem. Because in high school they were teaching French and a little bit of English. And those parents would say, "Oh, the children can't learn two languages." And when they would hear that our children spoke three languages - because on Saturday they continued going to Aristotelis- it appeared very strange to them. And my older one now who works in security and collaborates with the French, they wonder how he can deal with the English and the Greek. But I believe it was the beginning, the foundation he got from Socrates".

Parent 3: "I happen to have had the experience of going back to Greece after Socrates [...]. And they didn't have any problem going along with the regular schools in Athens. My daughter was still in elementary. She went to Grade 6. And my son attended high school and lyceum in Greece. But they went straight into the regular program in Athens and they didn't have any problem in school. [...] When we came back here for university, my son applied from Greece. Directly into university. And the younger one, she had a different program and went to College. But no problems whatsoever. ..For the time being, they work here, no problem whatsoever".

In a 1984 report to the "Special Committee on the Participation of the Visible Minorities in Canadian Society", Mr. Manolakos, former president of the HCM and Socrates graduate, reports: "*The success of this initiative (Socrates school) is based mainly on the fact that we have been able to preserve our Hellenic heritage, while simultaneously allowing our young persons to actively participate in the francophone and anglophone cultures*" (Chambre des Communes, 1984, p. 123).

The prevailing ideology among members of the Hellenic community regarding the trilingual day education in Montreal can be summed up in the following points, as they are presented by Bombas (1985α, p. 19-20):

- i. The child is provided with quality education.
- ii. The child becomes a trilingual person able to function effectively in Quebec, in Canada and in all of North America, as well as in Greece and in his Greek community.
- iii. The child cultivates and acquires a good behaviour, a respect for other people, and becomes a well-mannered individual and citizen.
- iv. The school's setting and structure allow for a great number of parents to participate in their child's academic life as well as in the school itself.
- v. The child learns the Greek language, religion, history and traditions, and has pride for his ethnic origin, without identity crises and emotional problems.
- vi. The Hellenic community and the wider Quebec / Canadian society are the main

beneficiaries from the Greek Parochial Schools, since they are the recipients of their graduates: trilingual individuals, well adapted socially and emotionally, well educated, good members of small and large social groups, excellent citizens of Canada with connections and feelings of pride for Hellenism.

As already mentioned, the existing research on Socrates school is very little. A research conducted by Bombas, which compared Greek children attending Socrates day school and Greek children who studied in Quebec's regular schools and attended afternoon or Saturday Greek schools, showed that the Socrates students maintained more and tighter bonds with the Hellenic community of Montreal, expressed their Greek and Canadian origins more distinctly and strongly, and viewed their Greek descent more positively (Bombas, 1992, p. 58-59). Based on the findings, this study concluded that the children who study at Socrates day school have a stronger "greekness" than those who study in regular, mainstream schools and receive a complementary Greek education in the afternoon or Saturday Greek schools.

Furthermore, Bombas' doctoral dissertation, which examined the impact of Socrates school on its students' identity, adjustment and achievement, concluded that the school influences to a significant degree the formation of its students' greekness, and that through it, a sort of "Socrates ethos" is created, that appears to contribute to their academic, social, and professional achievement (Bombas, 1988, p. i). Hence, Bombas postulated a long-term impact of Socrates on the lives of the students that study there.

A more recent version of the same study carried out by Κωνσταντινίδη and Παπαμιχαήλ (1997-1998), produced the same results with regard to the level of greekness (Κωνσταντινίδης, 2004, p. 180,183). Although there was an obvious decline from 1984, in 1997 Socrates students' greekness continued to be recorded at high levels. Hence, based on these studies' results, Socrates school appears to play an essential role in the formation of the Greek identity and in the smooth personal, academic and professional adaptation of its graduates in the wider Canadian society.



## PART TWO: The research

### 7. Research methodology

#### 7.1 Description of the object of study

Growing up in a society as a member of a "minority" is not easy for a child. Many factors will positively or negatively affect his development. Research on this topic has usually focused on the adaptation and integration problems, and on the social and academic disadvantages that children of ethnic groups face in host societies. However, this issue enters a whole other dimension when such a child, while living in a multiethnic society, spends his first school years in an ethnic school, where all the other children share the same ethnicity as him, and as such, his interactions are limited only to people of his own ethnic origin. In what ways does such an experience affect the child's socialization and identity formation? What possible consequences can studying in such a school have on a person's future social integration and, subsequently, on his personal, academic and professional development?

Socrates is an example of such a school, and as such, offers a unique opportunity to investigate and study the contribution of the ethnic school to its students' overall development. Thus, isolating this factor (the "monoethnic" school within a multiethnic society) from the others that possibly affect the overall development of the Greek community's children, in order to study it, was of particular interest.

The present study can be described as a micro-level "glance" at the Greeks of Montreal, incited by an observation that has been recurrent over the years concerning Socrates school graduates. As mentioned previously, existing indications suggest that Socrates graduates do not experience any serious adjustment difficulties when they start the French or English high school, nor at any time during their studies there. In fact, many students, having passed an entrance exam, enrol in high schools where acceptance is based on high academic achievement in elementary school. Thereafter, it is noticed that having finished high school, they continue their studies at the college level in great numbers, while a significant percentage of those carry on to university studies in the province's various francophone and anglophone universities.

The Greek community, amongst others, has observed that a significant number of these graduates are today fully integrated in the Canadian society and enjoying a respectable life. Based on the above observations, the following question arises: How is it that these children succeed in integrating in the wider society so well,

although they spend their first school years in a socially isolated environment from the wider Canadian society, that is, in a "Greek environment" where their social interactions are limited to children of the same ethnicity as them? How is it that these children, not only do not experience any serious adaptation, social integration and acceptance problems from the Canadian society in which they finally integrate, but carry on with their studies and evolve socially, academically and professionally to such positive and high levels?

Consequently, the present study aimed to investigate the role the particular school played in its graduates' identity formation and the ways in which it contributed in their overall academic and/or professional development. More specifically, the study followed these two basic axes:

1. Socrates school's contribution to its students' ethnocultural identity formation
2. Socrates school's role in its graduates' academic - professional evolution.

## **7.2 Purpose of the study**

The purpose of the present study was to investigate and provide a first description of the abovementioned topic, in order to offer a more systematic documentation of the observed phenomenon and to shed light on the areas and factors that contribute and possibly explain it. The main objectives of the study were:

- a) To investigate the factors or elements that Socrates offered to its students, and which contributed to their ethnocultural identity formation.
- b) To explore the factors or elements that Socrates offered to its students, and which helped them in their academic and professional development, so as to better understand and explain their particular life course trajectories.
- c) To collect useful information on how to better approach the Greek community's present educational problems, and how to better prepare Greek children to advance as positively as possible over the course of their lives, given that lately, Greek education in Montreal has been facing new difficulties since the Greek schools are currently receiving increasing numbers of children of third and fourth generation and from mixed marriages.
- d) To offer key information pertaining to the proper management of a school model such as that of Socrates school, which could be useful in managing more properly and effectively similar schools of the Greek diaspora in various countries around the world.

### **7.2.1 Research questions**

Based on the abovementioned objectives and questions, and the hypothesis that

studying at Socrates: a) contributes to the formation of a transcultural identity that corresponds to its graduates' spatiotemporal reality and b) facilitates a positive academic and professional development, the present study aimed to explore the following questions:

1. What role do the graduates attribute to their overall (Greek and non-Greek) education at Socrates, with regard to their identity formation and their social integration in the wider Canadian society?
2. How does Socrates contribute to the future academic and/or professional development of its graduates, second and third generation immigrants born and raised in Canada, and how is this interpreted by the graduates themselves?
3. What type of relationships do they have today with the Hellenic Community of Montreal and with Socrates school?

Additional questions:

1. Did Socrates school affect the formation of its graduates' Greek and Canadian identity, and if so, in what ways?
2. Were the graduates' relationships with Greece, the Greek culture and the Greek community affected by Socrates school? If so, in what ways?
3. Were the Socrates graduates' identity formation and academic and/or professional development affected by their parents' Greece-centered or symbolically-oriented greekness? If so, in what ways?
4. Did the parent-school relationship affect the study at Socrates, and if so, in what ways?
5. As a whole, what did Socrates school offer its graduates, positively or negatively?

### **7.3 Design of the study**

Based on their research design, scientific studies are categorized, whereby they acquire a specific "scientific identity" (Ανδρεαδάκης and Βάμβουκας, 2005, p. 55). The present qualitative research is descriptive in its design and uses a case study approach (Woods and Catanzaro, 1988, p. 121). The case study approach was chosen because it allows for an in-depth analysis of the topic under study. More specifically, the particular type of case study used was the life "history", whose objective is to record a person's own interpretation of his life (Bogdan and Biklen, 1992, p. 3).

### **7.4 The study's population**

The population refers to the larger group from which the sample is taken. Theoretically, the population from which this study's sample was taken consists of the people who studied at and graduated from the trilingual day Greek elementary

school "Socrates", from the first year it officially began to operate, in 1926, until the end of the 2003-2004 school year.

### 7.5 The study's sample

When the population of interest is big, it is difficult, if not impossible, to include all of it in the study. For this reason, a sample is taken from it and used instead (Παπαναστασίου, 1994, p. 57). The sampling method used in the present study is a combination of a historical design and a sample of convenience<sup>27</sup> (Woods and Catanzaro, 1988, p. 185,107). More specifically, the particular type of convenience sampling used was "snowball sampling" (Mertens, 1998, p. 263; Woods and Catanzaro, p. 107; Cohen and Manion, 1989, p. 104). Following this method, a list of names of Socrates graduates was initially used. This list was given to the researcher by the school's general director. Gradually, these people referred the researcher to others, who in turn referred her to others, and so on and so forth. To be included in the sample, the individuals had to meet the following prerequisites:

- To be "Greeks of the diaspora", that is, to have been born (or have immigrated at a preschool age), and to have grown up with their families permanently settled in Canada.
- To have completed all six (6) years of elementary at Socrates school (pre-kindergarten and kindergarten optional).
- To have completed their high school education (in French or English) in Canada.
- To have at least one university degree.
- To practice a profession based on this university degree, or to continue their studies based on it.
- To meet all the previous conditions and to be willing to participate in the study's interview.

It becomes clear from the above conditions, that the members of the sample are individuals with "successful" academic paths. The sample therefore has particular characteristics that do not cover the entire population of Socrates graduates. Thus, findings reported in this study apply to the members of the sample and possibly to individuals sharing the same characteristics, and not to all Socrates graduates.

The study's sample consists of twelve individuals. Initially, it consisted of twenty,

---

<sup>27</sup> It must be underlined that such a sampling method does not try to cover the entire population, nor is it its goal to generalize from the sample to the population (Mertens, 1998, p. 261).

eight of which were excluded either because they did not meet all of the abovementioned prerequisites, or because their interview did not provide enough useful material.

At this point, it is important to note that coincidentally, all twelve members of the sample, whether they had a direct or indirect relation to the HCM, followed its developments and showed varying degrees of interest in it, even though some were critical towards it. In short, none of the twelve members of the sample were indifferent towards the HCM.

Furthermore, based on the school's chronological evolution, the sample members can be divided into two categories: a) the older Socrates graduates, that is, those who studied there between 1926-1970, when the school was still bilingual, and b) the more recent graduates who studied there from 1970 onwards, when the school was upgraded, reorganized and became officially trilingual. The first category has four individuals and the second category, eight.

### ***7.5.1 Biographical and descriptive information of the sample members***

In forming the sample, an effort was made to ensure that men and women were equally represented, that there was the greatest possible variety in academic and professional paths, and that it covered as many decades of study at Socrates as possible, from its beginning up to the most recent years. This effort was made in order to obtain a more complete picture of the school's overall contribution and effects on its students throughout its years of operation.

Hence, among the individuals included in the sample, there are graduates from 1938 up to 1991, that is, people from 25 to 79 years of age. The majority of the members (eight of them) graduated from Socrates after 1970, when the school became officially trilingual. These are people aged 25 to 39 years old. In addition, two individuals were born in Greece and immigrated to Canada before the age of five.

Moreover, the sample is made up of 6 women and 6 men. With regard to their academic profile, all twelve participants had at least one university degree (Bachelor's). In terms of their professional profile, the study's sample includes health care workers, teachers, legal workers, engineers and social scientists. One person has already retired while the rest continue to work in their field.

## **7.6 The settings**

In conducting a study, it is important to provide a detailed description of the setting in which it occurs, so as to enable future researchers to replicate it (Woods and Catanzaro, 1988, p. 121).

In the present study, the main data collection instrument was the interview. To facilitate their participation, the members of the sample had the opportunity to choose the day and time of their interview. In addition, it was the researcher-interviewer who went to the interviewees to conduct the interviews. Five of the twelve interviews were done in the participants' homes, while the other seven at their workplace. Each interview was carried out in a place where interviewer and interviewee were alone, in order to avoid disruptions, to allow the interviewee to focus on the questions and to express himself or herself freely. All the interviews were carried out in Montreal, Canada. The collection of the data and all additional information took place in Montreal, from December 2004 to the end of February 2005.

## **7.7 Data sources and collection instruments**

### **7.7.1 *The interview***

The interview constitutes one of the main data collection instruments in qualitative research. Open-ended interviews, rather than closed interviews, allow the individuals participating in the research to answer from their own frame of reference rather than from one structured by the interviewer's prearranged questions. Furthermore, these types of interviews allow the researcher to use extra questions to probe more deeply in order to achieve a more adequate interpretation of the answers to each question asked (Goode and Hatt, 1952, p. 186).

In the present research, each member of the sample participated in an individual retrospective interview, during which he was asked, through the questions, to go back to his elementary school years. The questions asked aimed to extract information on the hypothesized contribution of Socrates school to the identity formation and academic and professional development of its graduates. Before the interview, the researcher communicated by telephone or in person with the prospective participants, where she explained who she was and what her mission was, verified that they were willing to participate in the research and that they met all the participation requirements. The individuals had the option to do the interview in Greek, English or French. For a better and deeper investigation of the topic, the interview was semi-structured and followed an interview guide (Goode and Hatt, 1952, p. 186).

The duration of the interviews varied from 35 to 105 minutes. After each interview, the researcher took notes on its duration, the presentation and expression of the interviewee, his level of talkativeness, whether he became emotional as he spoke, and on any particular factors in the setting that may have affected him. All interviews were tape-recorded and transcribed before being analyzed. In addition, during all stages of the research, the researcher kept a personal notebook in which she recorded observations and additional information (Woods and Catanzaro, 1988, p. 279,331).

### **7.7.2 Sources of additional information**

Additional information was collected from recent and previous members of the HCM and Socrates schools such as board members of the HCM, teachers, school principals, secretaries, etc. Discussions were also carried out with various people from the Hellenic community, priests and parents who had sent their children to Socrates. Finally, additional information was collected from the archives and library of the HCM and Socrates, from photographs, articles and old yearbooks, as well as from the personal collections of some interviewees and other members of the Hellenic community.

### **7.8 Data analysis**

Before describing the procedure followed to conduct the data analysis, it must be noted that to ensure the privacy and dignity of the sample's members, strict anonymity was observed in all stages of the research (e.g., during the stages of data collection, analysis and report of the results). To this end, a letter code was assigned to each person, for example, K, M, O, etc.

A content analysis method was used to analyze the data from the transcripts.

*Analysis 1* – After completing and transcribing the interviews, the data were submitted to qualitative analysis. The first stage involved examining word-for-word the bulk of transcribed interviews and coding them. This enabled the researcher to assemble and classify all the important elements of the interviewees' answers and to reduce the bulk of data into units. The codes used emerged from the data itself (inductively generated codes). Thereafter, the coded bulk of data was examined a second time and checked for the codes, since, as the initial coding progressed, more data became available and the repertoire of codes increased (Woods and Catanzaro, 1988, p. 441, 442). In the next stage, the codes were classified and grouped in one of the three thematic sections: Identity Formation - Academic Development - Professional Development. Based on these thematic sections and the study's basic axes and hypothesis, categories of analysis were created in order to objectify the information and allow for an in-depth content analysis (Βάμβουκας, 1984, p. 344). The categories of analysis are shown below:

- 1- Ethnocultural identity construction
  - 1.1 Elements of self-identification
  - 1.2 Description and externalization of elements of greekness
  - 1.3 Management of the bicultural heritage / identity
  - 1.4 The role of the family environment in the ethnocultural identity formation
  - 1.5 The contribution of Socrates school in the formation of the Greek-Canadian identity
  - 1.6 Important factors for the preservation of the Greek element in Canada

## 2- Academic development

2.1 Parents' role in the academic development

2.2 Teachers' role and academic content

2.3 Skills (social - academic) acquired at Socrates school

## 3- Professional development

3.1 Professional abilities and integration skills

3.2 Profession and relationships with the Greek community/HCM/Greek identity

3.3 Lifelong contribution of Socrates school

At this point, it became possible to describe the contents of each category and to offer a first account of the results.

*Analysis II* – The second phase involved conducting a deeper analysis of the categories' contents, from which the final results were recorded, followed by the formulation of conclusions.

## 7.9 Validity and reliability

### 7.9.1 Validity of the study

Validity refers to the degree to which an assessment tool measures what it is supposed to measure (Παπαναστασίου, 1994, p. 49). In the present study, before the interviews were conducted, the interview guide –the data collection tool– was given to a second generation immigrant and to a Quebecer of French descent to be assessed. These individuals were selected to assess the interview guide based on their following qualifications: The second generation immigrant was a university graduate student who studied issues of immigration. He taught in francophone and anglophone schools and had also been a teacher in some of the Hellenic community's Greek schools. The Quebecer was also teaching in francophone and anglophone schools and was a Ph.D. candidate. An important reason for his selection was his origin, which allowed for the interview guide to be assessed by a person outside of the Greek community, but who lives and is aware of the Quebec/Canadian reality. In addition, a 'practice interview' was done with another Greek person of second generation. As a result of all of the above, some changes were made to the interview guide before it was used with the members of the sample.

Finally, to ensure the validity of the interviewees' answers, the researcher remained flexible regarding the language(s) used during the interviews and moved from language to language, following the vocabulary and linguistic abilities of each participant.

### 7.9.2 Reliability of the study

Reliability refers to the degree to which an assessment tool consistently produces



the same results in repeated measurements of an attribute that an identical group of people has, under identical conditions (Παπαναστασίου, 1994, p. 51).

In the present study, the researcher explained to each member of the sample who she was and what her academic/scientific goal was in order to convince them of the seriousness of her work and to encourage them to provide true and accurate information (Woods and Catanzaro, 1988, p. 136). She also explained the ways in which the information provided during the interviews would be used and assured them that it, as well as their identity, would remain strictly confidential.

Following the interview guide, the researcher directed the same questions to all the members of the sample. However, because the interview was semi-structured, there was the possibility of discussing other relevant topics as well. Furthermore, the setting, as well as other contextual factors relevant to the study, were recorded after each interview.

Moreover, during the interviews, "trap" questions were occasionally asked in order to check for consistency in the statements (Βάμβουκας, 1984, p. 250). To this end, wherever and whenever this was possible, information was cross-checked by comparing it with other interviewees' statements (Goode and Hatt, 1952, p. 184).

It should be noted that regarding the data collection, the researcher comes from the same sociocultural environment as the sample members. Consequently, this enabled her to better understand their narratives and to ask the appropriate questions in order to collect with the greatest accuracy information relevant to the study's objective.

Finally, regarding the data analysis, reliability was tested by assessing the stability of codes using a code-recode design (Mertens, 1998, p. 146; Woods and Catanzaro, 1988, p. 454).

### **7.10 Ethical issues**

It is very important that ethics be an integral part of the research planning and implementation process (Mertens, 1998, p. 23,24; Bogdan and Biklen, 1992, p. 49,54). In the present study, the researcher initially explained to each member of the sample her identity -who she is, what she is studying, and why. All the participants agreed to participate in the study through voluntary informed consent. Before carrying out the interviews, the researcher explained to the participants how the collected information would be used, informed them that all the data would be kept strictly confidential and that in no way would their identity be uncovered. Thereafter, the participants were informed regarding the interview's structure and were told that they could ask for questions to be repeated or rephrased in order to be made more clear. Also, due to the fact that the study's subject dealt with some sensitive issues,

special attention was given to the language that would be used to communicate with the interviewees. Respecting their dignity and pride, the researcher gave them the choice of using whichever language they preferred, or, if that facilitated them, even to alternate between the three (French, English, Greek). On her part, the researcher moved from language to language following the vocabulary and linguistic abilities of each interviewee. However, most of the interviews were done mainly in English. At the end, the researcher thanked the individuals for their valuable help. She also thanked all those who contributed in any way, offering assistance and information. Finally, in presenting and discussing the results, the identity of the interviewees as well as of all the people mentioned in their interviews remained anonymous.

### **7.11 Limitations of the study**

One of the study's limitations is the fact that it used the method of snowball sampling. Consequently, the sample is not representative of the entire population and the results cannot be generalized. However, they do mark a beginning in the exploration and understanding of a Greek school's contribution to a Greek community of the diaspora.

Furthermore, with regard to the findings, it is reminded that the sample is limited to graduates with particular characteristics and as such, the findings do not apply to all Socrates graduates. This type of restriction was applied in order to facilitate a more in-depth investigation of the subject.

## 8. Results

Before presenting the results, the following must be noted:

1) Due to the existence of a very limited bibliography and research on Socrates school, the present study constitutes a first attempt to approach, examine and understand the extent to which the community school has influenced the overall evolution of its graduates in the post-Socrates years. The results in this chapter aim to offer, for the first time, a description of the progress of a specific group of graduates. They cannot therefore be generalized to represent the entire population of Socrates graduates or the larger population of Greek children who have studied in other Greek schools of Canada.

2) The names of certain people, places and institutions that appear in the results have been changed in order to protect the identity of the sample's members and other individuals of the Hellenic community. Furthermore, to ensure confidentiality, their sex is not reported.

3) The terms "Community" and "Hellenic Community" refer to the membership-based organization "Hellenic Community of Montreal" (HCM). The term "community" refers to the wider Greek community (the concentration of Greek individuals) in the area of Montreal.

4) Words that the sample members stressed particularly during their interview are underlined.

### 8.1 Ethnocultural identity construction

#### 8.1.1 Elements of self-identification

The study's first axis focused on Socrates' contribution to the construction of its graduates' ethnocultural identity. The first category refers to the ways in which the members of the sample self-identify in relation to their sociocultural environment. Various categories of identification emerged from the data analysis.

During the interviews, the individuals were asked the following open-ended question, *"If someone asked you to describe your identity today, what would you say?"*. Four types of self-identifications emerged from the answers received: 1. I am a Greek born in Canada. 2. I am not Greek because I was not born in Greece. I am Canadian of Greek descent/ with Greek roots. 3. I am Greek-Canadian. 4. Answer with a combination of Greek, Canadian, Quebec and Montreal identification. As they present great variety, some answers are shown below:

1. *"Someone did ask me before yesterday. He was from Toronto. He was Canadian. [...] and he asked me, "Are you born here?" And I go, "Yes." And he's like, "Oh, you're Quebecois!" I go, "No! I'm Greek; I'm a Greek-Canadian. I'm a Greek born*

in Canada." He's like, "Greek born in Canada. Hmm... So you don't consider yourself Québécois?" I'm like, "No, not really. I consider myself Greek first and then Canadian" (A).

2. "This is the example for me. And this is what differentiates me between being Greek and Canadian, ok? Take the Olympics. When I'm looking at the Olympics-Like I'm looking at the results of the Olympics, ok? I look for the GRE (Greece). But I'll be honest with you. I look at CAN (Canada) before that. And if I see that the Canadians won 13 medals and the Greeks won 8 medals, well I'm as equally proud to be Greek. But I am happy that the Canadians won 13 medals too. It means something to me" (K).
3. "Technically we're Canadian. We're Canadian citizens. [...] I feel I'm a Greek-Québécois-Canadian kind of thing. I identify to all three. [...] The Greek is definitely one of the things. Definitely. I think I identify. [...] I mean it's... I'm very Greek" (Y).
4. "I'm Canadian... with Greek roots. I can't say otherwise. I can't say I'm Greek because I wasn't born in Greece. But no one can tell me I'm not Greek because Greece lives in your heart" (O).
5. "I'm sure I'm in the minority when I tell you that I don't consider myself Greek. I consider myself as a Canadian, Quebecer, Montrealer of Greek origin. [...] Am I proud that I have the Greek origin? Of course" (D).
6. "Today, I'm a Canadian. Because I've spent about \_\_\_ years in Canada. So I'm a Canadian of Greek origin. [...] I'm not equally Greek as Canadian. I think I'm more Canadian now. But I think I'm every bit as Greek... Basically, as a person living in Greece, minus the fact that I've grown up somewhere else. [...] But for now, I'm a Canadian but I'm of Greek origin. And my Greek heritage is extremely strong" (M).

None of the individuals declared being only Greek or only Canadian. All consider themselves as being defined by more than one ethnicity. "Because no matter how you slice the die, we're not Québécois Français. We're not Anglo-Saxons. We're not Jewish. We're not Italian. We're not, we're not.. We're Greek" (O). Three people stated that when asked to describe their identity, they first say they are Greek and then move on to explain that they were born in Canada and are of Greek origin. According to one: "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" (S).

In addition, during the interviews four people made a comparative description of their level of greekness. Two said that as Canadians, they are "very Greek". One stated: "I'm very Greek. All my colleagues tell me that, 'Oh, you're very Greek!' And

*I say, "What else am I going to be?" (F). The other two said that comparatively, the Greeks of the diaspora have a more conscious awareness of Greece's value, the Greek feeling and Greek pride, and that they feel "more Greek" than the native Greeks. As they explained, this is due to the fact that they live in a non-Greek country, away from Greece. According to person A:*

*"My God, there is so much history, there is so much beauty in this country. And I found that even Greeks in Greece don't appreciate Greece as much as we do here. Because we don't have Greece here. And I found that when I went to Greece, I appreciated it more. I felt that I appreciated it more than the Greeks there. They don't know what they have! Whereas us, who come from the outside and we see what... we see this, we're like, oh my God, you guys have no idea what you have! It's a pity! [...] I found that... very weird that we maintain the culture. And we go to Greece and they don't keep these things. [...] It makes me sad! I feel like we are more Greek than you guys there, in Greece. That's how I felt. We're more proud. [...] 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".*

### **8.1.2 Description and externalization of elements of greekness**

The second category examined the presence of elements of greekness in the ethnocultural identity of the sample's members. The data analysis revealed the presence of many synchronic and discernible elements of greekness, and of some more diachronic and symbolic ones.

With regard to the use of Greek (language of origin), all the individuals, to varying degrees, still have contact with it. However, the deterioration that has incurred over time (due to the greater use of the host society's languages) was already evident during the interviews. As they had the choice to do the interview in any language or combination of languages, only three members of the sample used a high percentage of Greek (approx. 50% of the total interview time), eight (66.7%) used few to minimal amounts of Greek mixed mostly with English and a few expressions in French, while one only used English. It is important to mention that the four older Socrates graduates (pre-1965 graduates) were amongst those who used minimal amounts of Greek (three people) or none (one person). On the contrary, from the three members of the sample that used high percentages of Greek, the first two were the most recent graduates (graduates of 1991), while the third presented high levels of participation in the various organizations and events of the Greek community. In general, the majority of individuals tended to switch between two, even three language codes almost subconsciously. This is evident in the following example:

"...I find the Κοινότητα... Like the different εκδηλώσεις, the different events... It brings Greeks together. Γιατί ξεχνιόμαστε μερικές φορές. Ο καθένας έχει τη 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, στο 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).

To the question, "What is the language of communication in your home?", four sample members answered Greek only, three answered Greek and English, while five said English only. All four individuals who answered 'Greek only' are unmarried and living with their parents. From the other seven who have their own families, two use Greek and English as the main language of communication and five use only English.

When this question was combined with the question, "What other languages are used by the members of your family?", everyone reported Greek and English, five reported French also (three languages), while one reported French and Spanish (four languages of communication within the family).

When the members of the sample were asked to say which language they use today with the greatest ease, seven mentioned English, one mentioned French, one Greek and English, and three said they use all three languages with equal ease (Greek, English, French).

Furthermore, when asked to rate their knowledge of Greek, seven said they are fluent (they can speak, read and write without difficulty), while five said they are somewhat fluent (they can speak and read but have difficulty writing). For instance, one person who declared 'somewhat fluent' said: "Now if you ask me to write my name, I don't remember it" (G).

Regarding the use of Greek, from the six individuals who are parents, one uses it all the time with his children, four parents use it some of the time, while one does not use it at all with his children.

Moreover, during the interviews, all twelve interviewees tended, when speaking in English, to use particular Greek terms, characteristic of the Greek culture, such as:

1. "Yeah, *'doksa to Theo*<sup>28</sup>, like my mom would say" (M).
2. "...friends that I have to this day, and one of which I introduced her to her

---

<sup>28</sup> Doksa to Theo = thank God

*husband and I'm their 'koumbaro*<sup>29</sup>. *And I 'stephanosa*<sup>30</sup> *and I also baptized their child" (F).*

3. *"I don't feel that Greece is my country. Like my 'patrida*<sup>31</sup>. *It's not my 'patrida"(S).*

Regarding their relationship with Greece, all twelve members of the sample had visited it at least once. Eleven of them specified the frequency of their visits:

- three go often
- three have visited Greece over ten times
- four have gone between three to six times
- one has visited Greece only once.

In addition, from the eight individuals that had a partner,

- five were with a person of Greek origin
- two were with someone of non-Greek origin
- one did not specify his partner's ethnicity.

Furthermore, five individuals spoke with pride of various elements of their family's history. One stated: *"My dad's family can be counted amongst the first wave of immigrants. We're talking 1900s"* (O). Three people were very well informed and spoke extensively about various national, historical and literary issues related to Greece, such as the unresolved Cyprus problem, the 1922 Minor Asia catastrophe, Homer's epics, the 400 year Ottoman rule over Greece, the works of Kazantzakis and the naming issue of Skopje. Furthermore, many members of the sample were informed about the achievements and other issues concerning the Greeks in various other countries of the diaspora. One person stated for example: *"You know Greece is a small country. What is it? It's not ten million people. I think ten million people. There must be at least 5 million in the.. outside. And what's going on in Australia is.. I have a very interesting book that compares the Greek immigration to Australia and the Greek immigration here"* (N).

Today, the members of the sample continue to be involved with issues that concern their Greek cultural heritage and modern Greece. All twelve reported being involved with one or more of the following: they read Greek books or books that deal with Greek topics, they are involved with Greek traditional folkloric dance, Greek theatre and music, they remain updated with the news in Greece and read its newspapers over the Internet, they watch Greek television programs via satellite,

---

<sup>29</sup> koumbaro = best man

<sup>30</sup> stephanosa = crowned (during their wedding ceremony)

<sup>31</sup> patrida = motherland

they participate in the Greek customs and traditions and in the cultural events of the Greek community (e.g., the 25<sup>th</sup> of March Greek Independence Day parade), they visit Greece and finally, they remain updated on its current affairs. As one person stated:

*"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 relatives in Greece. And of course I kept up with my reading too. Reading newspapers, that's very-very good exercise. You know my Greek.. 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).

Many individuals also spoke enthusiastically about the recent events lived by Greece and all of Hellenism: the victory of the Greek national soccer team (EURO 2004) and the Olympic Games "ATHENS 2004". In addition, some people work or volunteer at the HCM. One of them is actively involved in transmitting to the new generations of Greek-Canadians aspects of the Greek culture and civilization (music, theatre, cultural practices, language). Furthermore, from their descriptions, many individuals appear to have a realistic perception of modern Greece. As person K stated: *"Well, tomorrow if somebody offered me a 6-figured job, I'd go there. 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..."*.

Moreover, it was observed during the interviews that when the members of the sample spoke of their Greek identity, they tended to show the interviewer "Greek objects" or to inform her of their possession of such objects (e.g., Greek flag, Greek ethnic costume). One individual said: *"And you know, I'm proud to be Greek. My little flag that my child gave me is not here... [He looks around, as if looking for it]"* (K). Another one stated emphatically, showing the interviewer two large Greek flags hanging from the wall of his dining room: *"Those are from the parade in the summer<sup>32</sup>. We never moved them, the Greek flags. From when we won the EURO. We have them ready, just in case. You know, God forbid we should win something ..haha.. we're ready to parade!"* (Y). In the following passage, one of the oldest of Socrates' graduates speaks to the interviewer about his *foustanela*<sup>33</sup>, which he has from the time he was a student there.

*N: I'm a Greek-Canadian. But I've never lost the Greek uh.. You know, that*

---

<sup>32</sup> He is referring to the parade that broke out spontaneously in the streets of Montreal following the victory of the Greek national soccer team at the "EURO 2004".

<sup>33</sup> The distinctive white pleated kilt of the Greek ethnic costume which dates back to the uniform worn by the Greek fighters of the 1821 war of independence.



*Greek feeling. I mean I still have a foustanela! [He pronounces the word with an English accent.] We all had to have foustanelas. You had to.. Our parents, I don't know where they got them, but I still have it in a box. You know!*

*Theo.: A foustanela from back then!*

*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-much later.*

Furthermore, during the interviews many people described what makes someone "Greek". According to a few, the feeling or "state" of being Greek is something that a person has, whose source he can neither explain nor describe since it is something like "second nature" to him. This is evident in the following passages:

1. *A: ...So that we could keep the Greek. It was very important for my parents. They left from Greece and they felt that if they didn't give us that.. it would get lost. [...]*

*Theo.: ...What would get lost? What do you mean?*

*A: The Gre... The Greek... The...*

2. *"A Greek is not judged by whether he speaks Greek or not. [...] And that's where the big debate is and many disagree on... the language. That if you speak Greek, you're Greek. If you don't, you're not Greek. And that this element is necessary. Yes, this element does help. But if inside you, you believe in the Greek ideals. When you love the history, you like the dances, you like the songs.. If you don't speak the language, it will come slowly, through this love. [...] Remember we've intermingled with other cultures. So it doesn't mean that everyone remained Greek. If that spark is not there you're not Greek. You can't be Greek. [...] From everyone I've talked to and everybody I've met, you ask them that question, "What is Greek?" The ones that really knew that answer, what Greek really is, they all know it's in here. In the heart. You can't explain it. You can't explain it because it's.. It's inside.. It's... It's a second-nature thing. Like I can turn around and tell you "I am Greek. I love Greek dancing, I love the Greek songs, I love our Greek history, I love-I love.." Maybe it's a combination of all those. Plus the upbringing. And knowing that your parents are Greek and all that. It might be that" (O).*

According to person F, greekness is not limited to the national territorial borders of Greece.

*"You know, the utter destruction that was going on around them and some of the experiences.. Like the Italian soldiers coming in... [...] My mother does not wish to return and live in Greece. Neither does my father have that wish. [...] But their memories.. I mean they always instilled that pride of being Greek. Still... Still...".*

Nor does it have anything to do with whether one of the two parents is not of Greek descent or if one has chosen a partner who is not Greek.

*"The funny thing, a lot of the pupils in Greek school... Like my 'koumbaro' A.R., 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' Society. [...] All these people now, I know them today, they're Greeks. ...But even me for instance, I married N. We've been married for 40 years. She's Protestant. But we got married in a Greek church and my child 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).*

For person D however, the place where one is born and raised does play a role: *"...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".*

### **8.1.3 Management of the bicultural heritage/ identity**

The third category examined the ways in which members of the study's sample combine, experience and present the two sides of their identity. The data collected provided evidence that each person experiences on a daily basis and combines in his own unique way the Greek and Canadian aspects of his identity. The main points that emerged from their statements are that,

- both sides coexist simultaneously
- one side does not subtract anything from the other, but rather adds to the other
- the members of the sample feel culturally richer because of this coexistence.

Hence, the members of the sample have adopted transcultural identities, which combine their two cultural "worlds". Some examples of the various descriptions given are presented below:

1. *"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" (F).*
2. *"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" (H).*
3. *"...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" (K).*
4. *"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 'patrida'. It's not my 'patrida'. 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 Canada. 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.." (S).

Despite this bicultural coexistence, many individuals spoke of the feeling of belonging. Some feel that, to some extent, due to the bicultural nature of their identity, they can neither belong completely in Canada nor in Greece. This point of view seems to be shared mostly by those who have a direct contact with Greece and is evident in the following excerpts:

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.*
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. [...] 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...*

Also, one individual expressed his complaint regarding the opinion some native Greeks have about 'Greeks of the diaspora', that they are not "100% Greek". More specifically he said:

*G: ...Greek people, they used to call me "amerikanaki"<sup>34</sup>. 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.*

According to the sample members' statements, their ethnocultural identity changed over time. Out of the seven that spoke about their identity when they were in elementary school, the five who lived in "Greek neighbourhoods" felt "Greek" without ever having thought that they could (also) be something else. As person S stated: *"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"*. The other two who lived in multiethnic neighbourhoods avoided showing the Greek side of their identity in an attempt to integrate. As can be seen in the following excerpt:

*K: ...when I was a little boy, I grew up in [a French district]. 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! They didn't know "Greece"... "He's Greek. What is that?"*

*Theo.: So how did you feel back then, growing up?*

*K: Like an outcast! Haha! It was so obvious you wanted to integrate! So you hid that as much as you could.*

From high school onward, the members of the sample continued to identify with the Greek side of their identity, passing nevertheless, from various stages. Two continued to feel first and foremost Greek. Two others went through a phase towards the end of their adolescence where they focused on the Canadian social environment, neglecting the Greek side of their identity, only to restore a balance between the two sides in their early adult years. Thus, according to person H:

*"After you leave from Socrates and you're still young, you want to conform to*

---

<sup>34</sup> In Greek, literally meaning "little American". A term used by the native Greeks either to refer to the offspring of the immigrant Greeks of North America or to convey –whether in relation to them or not– an image of ignorance or naiveté.

*the other environment. So you're not really convinced that.. you want to be Greek. You're like.. 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".*

Also, according to person 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".*

Most members of the sample however, remember going through a phase where they had to redefine their identity in order to include in it the Canadian side too. As person M describes in the following excerpt:

*M: This changes a little. Because whether you like it or not, 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? Because.. to some extent, you.. kind of feel that you need to pick one over the other. ..Because.. 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?*

Furthermore, the data analysis revealed that the members of the sample have certain multicultural personality traits. Following the arrival of the second wave of Greek immigrants (1950-1970), as the Greek community of Montreal grew and evolved, and as Canada moved more and more toward a policy of multiculturalism, the graduates' opportunities to show their greekness in the wider society increased as well as their ease in doing so. As a result, the younger individuals (post-1980 graduates) reported feeling comfortable showing their greekness as they were growing up. According to person S: *"...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".* According to another: *"Even afterwards, when I went on to French high school, whatever projects we had to do, we would do them on Greece. To show the other kids our history!"* (A). A third one, person M, stated: *"As far as showing our greekness, we were very proud of being Greek and we kept that. And... I don't know why, but it was never... We were never ashamed of it. We never felt, 'Let's hide it because we're different from everyone else'".*

On the contrary, the older generations (the 1970s graduates) remembered having different experiences. According to person K:

*"Did I go to my parents' constant "Come, let's go to the [association's] dance. Let's go to this..."? I wasn't into it because my parents were there! Obviously! [...] There wasn't that kind of like- Now, there's a lot more. There's .. the "Bouzouki Nights" and this and that and the other thing. Back then, I mean it was like, "Hey! You're Greek. Wow!" You know?".*

Whereas according to person G (graduate of the 1950s): *"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."*

The members of the sample reported that today, they are proud of their Greek descent and of the fact that they speak Greek. Furthermore, their Greek heritage is very important to them. As two of them mentioned:

1. *"Obviously us Greeks, we do think we're a bit different. I find that Greeks, they think we're- they're special. Not at a higher level! Because we have like... There's so much history... And we were all over the news this summer. The Euro Cup and the flame and the Olympics. And I feel like.. we're special. I don't know, that's how I feel. Like we're a bit more special than the others. Maybe I shouldn't be saying that. But that's how I feel sometimes. We're lucky! Not special! We're a bit luckier. We're lucky to*

*be Greek. We have such a country with so much history and beauty" (A).*

2. *"I went to the British Museum. It raised my blood pressure. Because I went to see the Elgin Marbles. I would get angry just looking at them. But the one thing I also do, is I go and I read the Rosetta Stone. I was with a colleague. And I just walked up to the Rosetta Stone and I could read it. And this is amazing" (G).*

Some spoke of the reasons behind this pride:

*"You know what? There's a pride. There's always that feel of a troubled people through the Turkish rule and everything. Let's face it, we're always- It's funny because I get into these debates with my brother- they're always the underdog. Always the little guy. And he'll tell you about the 28<sup>th</sup> of October [...]. And I'm like, "Oh, let me get this right. You have ...what's the name of the... of the prime minister of Greece at the time saying 'No, do not enter our country'. Well it sounds like pretty much every country would have said the same thing. But we've made a date out of it. [...] But we have that. And I think that's what it's all about really. I mean, Greeks saw it like.. That's why EURO was so spectacular. Because a little, tiny country with all this influence in the world. And I think that's the root of everything. This tiny country with all this influence in the world" (K).*

Moreover, many people are aware of the Greek actuality not only as it appears in Greece, but also in the other countries where there is Greek presence. As Greek-Canadians, they not only expressed their pride for everything that Greece has achieved over time, but also for the accomplishments of the Greeks in Canada and in other countries of the world. For example, person N said: *"Pantazis' [He pronounces the word with an English accent.] owned it. They had the Academy Awards in the Pantazious Theatre till recently. He was Greek. Pantazis was his name [He pronounces the name with a Greek accent.] ...If you go to Massachusetts today, my goodness, they're in everything. [...] You see them! They work. They're very-very strong".* Also the following dialogue occurred between person S and the interviewer: *Theo.: Being a member of such a multicultural society, as a Greek-Canadian how do you feel? Where do you place yourself in this multicultural mosaic?*

- S: I feel... I'm proud to say I'm Greek. Of Greek descent, Greek nationality, Greek-Canadian. Because the Greeks have contributed a lot. When you tell somebody you're Greek, they say, "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. [...] 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.*

At the same time, the interviewees are conscious of the sociocultural reality surrounding them. Even though they are of Greek descent, they are aware that their lives are set in Canada. This is evident in the passage below:

*"I consider myself as a Canadian, Quebecer, Montrealer, of Greek origin. 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).*

Some individuals spoke of the uniqueness of Canada, of how much they appreciate it for offering "minorities" opportunities for advancement, as well as possibilities for their members to preserve and show their ethnicity and diversity outwardly. Speaking about Canada's cultural tolerance and the opportunities it offered him for professional advancement, one person stated the following:

*"See, some people think [the weight of their cultural heritage] is a burden in some ways. And that's a difference also between how we view the Canadian society and American society. In America it's a burden. Not any more; that's changed. But it's, you know, 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. In Greece I would have not been able. ...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 (the parents) hadn't come to Canada, I would not be who I am. Would I have been a \_\_\_\_ in Greece? Totally impossible task! 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 \_\_\_\_\_ I don't know if he would have been there" (F).*

In addition, all interviewees reported that today, they feel comfortable being part of the Canadian society as members of the Greek ethnic group. They do not feel uncomfortable showing their diversity. On the contrary, they proudly show their Greek identity in the wider Canadian society. Person K elaborated on this by explaining how, through his Greek name, he exposes and maintains his unique identity:

*"...my name is not John, it's not Johnny. It's Ioannis. And I will correct people. People will call me and say, 'Good morning Ioannis. Hey, your name is John.'" "No, no, it's Ioannis." [...] And I.. I stuck to it. And I went professionally through it. And it's*



*easy to take the short way out and to say [John]. But you know what? We live in a multicultural society. Guys have the weirdest names on the planet”.*

Reflecting the change that has taken place over time in the way the society approaches issues of identity and culture of minorities, person G declared: *“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 Socrates is of second class”.*

Being Greek-Canadian, the members of the sample feel that their Greek identity and descent differentiates them from the rest of the Canadians. However, they do not consider this to be a negative factor since this diversity does not affect their functionality within the wider Canadian and Quebec society. One individual in particular does not believe that he is treated differently because of his ethnicity, nor that his ethnicity has played a negative role in the opportunities he has had for finding employment: *“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). Some others supported that in fact, this element often constitutes a point of cultural meeting and enrichment. Data from the interviews also revealed that the members of the sample are open to meeting people of other nationalities, interacting with them and exchanging information about their cultures. At the same time, this interaction allows them to gain better insight of their selves and their ethnocultural identity. For instance, the following were said:

1. *“Yeah, you get nervous. But then you 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).
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... At Easter we would fast and they would ask us. [...] The others were interested in learning about us, so it gave us something to talk about. Like at first. [...] 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).

Their openness as well as their level of cultural tolerance and respect of other nationalities appears to have affected their linguistic and professional choices as well. Apart from the three languages they already possess, six out of the twelve members of the sample (50%) turned to learning other "ethnic languages" (languages used by other "minorities" of Canada). Three of them use these in the workplace either as a main aspect of their work, or as a facilitating tool for their professional and interpersonal relations.

The members of the sample accept the uniqueness of the local culture, consider it important to follow the standards of the local society and appear to adjust to them socially and professionally. Some of the ones who are parents mentioned that they also expect the same from their children: *"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"* (F). This is also evident in the following dialogue between person K and the interviewer:

K: *...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, I'm with them! It's good; it should be like that, and why not?<sup>35</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.*

On the contrary, one of the younger interviewees who limited his activities mostly within the Greek community, and who, as a result, is still not very fluent in French, expressed how to this day he finds it difficult using the language and integrating more in the francophone side of Quebec society.

---

<sup>35</sup> He appears to be referring to Quebec's language laws.

*"...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).*

To the question, *"What is your opinion regarding the creation of a trilingual (Greek) day high school?"* all who answered, apart from one, said that it would not be such a good idea because this would limit and harm the social growth of students. They explained, saying that, during their studies at the (Greek day) elementary school, children's interactions are mostly limited within their family environment, and thus the school does not pose a significant problem in terms of their social integration. Whereas during adolescence, where the child becomes more social and builds an important part of his personal and social identity, studying in a Greek day high school would probably have a negative effect on him. According to two interviewees:

1. *"You have to start mingling with other people too. 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. ...It's better like that.. to... Being all your life just around Greeks... We do live in Canada... [...] 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).*
2. *"Honestly, I think I would be against it. The first years you get the, "Ok, we go to Socrates to learn Greek." After Grade 6, you know Greek. After that you really have to kind of.. you know, roll up your sleeves, and you just have to jump into it with both feet. You're part of this larger community- Into "it" meaning into this society. Other than our little Greek world. So, if we were to continue in high school, in a Greek high school, then, you know, at 12-13 you really start.. That's when you start becoming an adult. And you open up. If you want to stay there, 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 the Saturday school 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. Because 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).*

#### **8.1.4. The role of the family environment in the ethnocultural identity formation**

The fourth category examined the role played by the parents in their children's ethnocultural identity formation. The data analysis revealed that the interviewees attributed a significant part of their ethnocultural identity formation to a set of factors relating to their parents' behaviour, attitudes and actions.

Before presenting the results, it must be noted that the interviewees' parents are all immigrants who decided to try their luck for a better quality of life in Montreal. While their children attended Socrates, the majority had low levels of education and low prestige jobs, mostly in factories and restaurants. Person Y's statement is characteristic of this: *"My dad got into the restaurants. [...] Sixteen hours a day, seven days a week. I used to think he lived there"*.

According to the members of the sample, their parents played an important role in transmitting Greek elements to them, such as folkloric dances and their contact with the church, history, folkways, customs and overall culture of Greece. Particular emphasis was given to how important the fact that they spoke Greek at home was in consolidating their knowledge of it. Furthermore, they believe their parents greatly contributed in transmitting to them feelings of pride and love for their Greek identity and heritage. According to one person: *"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 celebrations.. Everything was very traditional. So it was important for us and we were always raised to be proud"* (J). While according to another:

*"They always taught us to be proud Greeks and to love our country, our culture and our religion. That's how we were raised. To love Greece and the Greek language, the Greek culture, the customs and traditions. [...] I remember we grew up with.. There was Daperis. Who played children's songs every morning. And we would sit with my mom and we would listen to the Greek songs and we would sing"* (A).

With regard to Greece, a large part of the picture the parents gave the interviewees when they were children was based on their own experiences and accounts of what life was like there.

1. *"..My mother has never presented a very positive [picture of Greece].. She's very proud of being Greek. But she lived in utter poverty. We're talking no food. The war, the 40's and the 50's. [...] You know, the utter destruction that was going on around them and some of the experiences"* (F).
2. *"They only spoke about Greece! Especially our mother, about the island. She had a deep affection for the island. She always spoke about the island and she always cried. So from the time we were little, we grew up listening to stories*

*about Greece and the island" (A).*

Moreover, some spoke of how Socrates played a complementary role in their parents' efforts to transmit aspects of the Greek culture to them.

*"..They talked to us about Greece. But they also took us to Greece. When we were at Socrates, I think we had gone 2-3 times. But basically, we went to my father's village. And what we learned about it was more at my father's village and what we learned at Socrates. Because they didn't know much else. My parents never traveled in Greece" (Y).*

Furthermore, the parents contributed in the relations the interviewees built with Greece. Some reported the following:

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, sometimes they would hurt inside 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!" (A).*
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. And then we had gone" (S).*

Eight individuals reported that growing up, they also had close relations with their relatives -mostly cousins, uncles and aunts that lived nearby- and that they would meet with them very frequently. Through the various activities they did with them, such as attending Greek school with their cousins and celebrating national, religious and name days together, the members of the sample described how their Greek identity was reinforced. According to one of them:

*"When I was at Socrates 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. We would meet up constantly. [...] We'd hang out because 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).*

Moreover, nine people said that their parents were open-minded in the way they raised them, and that they did not have a problem allowing them to interact and forge friendships with children of other nationalities. Two of them explained to the interviewer:

1. *Theo.: Your parents never had a problem with you mingling with other children that were not Greek?*

*M: No. Again, that was never a problem when I was young. Better yet, let me tell you, they wanted us to go speak to other children. They wa- You know, our parents were looking into that.*

*Theo.: Why do you think they did that?*

*M: Probably so that we could start learning, you know. So that we wouldn't be with Greek children only. So that we could be with the rest too. And they would always.. They would always encourage us to make friends.*

*Theo.: So they didn't have a problem?*

*M: No, never. They never.. Never any racist comments. Never any segregation from other children.*

2. *Theo.: How were your parents about that? Like letting you play with children that were non-Greek?*

*S: Very open. They didn't have a problem. Because we grew up in the neighbourhood, 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.: There was no problem? [...]*

*S: No. We were brought up very open-minded. We were able to play with kids in the neighbourhood 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.*

In addition, three people said that their parents would enrol them in extra-curricular activities when they were in elementary school and that this provided them with opportunities to interact with children of other nationalities. *"We did a lot of things. ...swimming lessons, figure skating... 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).*

From their statements, it is clear that today the younger members of the sample greatly depend on their parents' presence to help and support them in transmitting the Greek element to their own children. As person M expressed: *"I do feel that I'm capable of transmitting all this to my children, especially if my parents stay here.*

*They will have a giagia and a pappou<sup>36</sup> that's Greek".* Stressing how important the grandparents' role is for the children of third generation, person S stated: *"Grandparents who are like my parents and older generations will speak to their grandchildren in English. And I'll say to the lady, 'Why do you speak to him in English?' 'Oh, he understands it better.' Well no, make an effort!"*

Finally, the interview data revealed that, to a significant degree, the individuals of the sample tend to follow in their parents' footsteps regarding their participation in the HCM. Those who declared that growing up, their parents were members of the HCM and showed great interest in it, said the same thing about themselves today. Those whose parents were members of the HCM but did not actively participate in it, again, said the same thing about themselves. An individual whose parents did not participate at all in the HCM said that he too is only indirectly connected to it. As it is evident in one person's statement below:

*"...They were always involved for the benefit of the Community. ... And even now, at this moment, so many years.. They still help and care. When the Community needs them, they'll be there. When the Community Center was built and the fundraiser started, my mother was one of the ladies that went door-to-door. Me and another three who- We had just graduated from Socrates that year. We were in Grade 7. We shut ourselves up in the Holy Trinity church. Holy Trinity was still around back then. That's where the Community's offices were. And we had pulled out the phone books with all the Greeks. We were in there for three days and three nights pulling out names to give to the people that were going door-to-door so they could know where to go. Ok? And we're talking 12-13 years old. And we did it because we wanted to. For the Community. And obviously, this interest that we had came from our parents. You don't wake up one day and say, "You know what? I'm going to go help the Community" (O).*

### **8.1.5 The contribution of Socrates school in the formation of the Greek-Canadian identity**

The fifth category dealt with the contribution of Socrates school in the formation of its students' Greek-Canadian identity. The analysis of the data revealed various school factors that contributed to the construction of the interviewees' personal and social identity.

Firstly, eight people mentioned during their interview that Socrates school helped them build a strong Greek identity. As it appears in the following excerpts:

---

<sup>36</sup> A grandmother and a grandfather

1. *Theo.: When you think on the basis of you being Greek, did Socrates contribute to that in any way?*  
*Y: Oh, yeah. Yeah-yeah. It's a whole indoctrination really. Haha.. No, big time. It's such a big- Socrates is a big part of creating your identity.*  
*Theo.: Is it the teachers? Is it the..?*  
*Y: It's the curriculum, it's the hours. You do a lot of Greek. You do French, but you do a lot of Greek. Actually, you tend to think that Greek is the most important subject in a sense. I know it's French, but.. In a way it's Greek. ...It's as important. ...It's more important than English! [...] It felt like it was half a day [the Greek lesson]. First of all, it was a lot of work. I think that we had more homework in Greek than we did in French. Because it was also a lot harder.. And it was so much to do: "I glossa mou", "Emis kai o kosmos"<sup>37</sup>, religion, compositions, spelling.. There was a lot! I learned a lot! It does create your Greek identity. That's where you get it from. Your parents too, but...*
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).*
3. *"Socrates was extremely important in the forging of my Greek identity. Because it really is where I got intimate with Greek culture. It really 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).*

The majority of the sample also mentioned that their Greek teachers played a particular role in transmitting the Greek cultural elements and language to them:

1. *"...I remember which (teachers) would push us more to talk about Hellenism, to go to Greece, to speak Greek, etc. I always remember them. There were a few, they were really passionate about Greece. [...] They really instilled in us that "Greeks, you're something special. And the history we have.. And, Democracy!" And all that. They were really passionate about it. And I'm sure that influenced us a lot about how we thought about ourselves. And to what esteem we held Hellenism at" (M).*

---

<sup>37</sup> Titles of the language arts and science books used at Socrates when this individual was a student there.



2. *"...At every big celebration we always did something special in class with the Greek teachers. Like for Easter we would talk about the Holy Week. For the 25<sup>th</sup> of March we paraded, we put up plays. Twenty-eighth of October, again, plays, poems, songs, dances..."*<sup>38</sup> (A).

Furthermore, according to two people, the school passed on to them a sense of pride towards their Greek heritage and identity. One said: *"I think that that's what the school gave basically. Pride! A pride of being Greek"* (F). While the other said: *"You were proud at the 25<sup>th</sup> of March! You're proud when you see the flag. It's something that you can't explain. You just feel it. ...I don't know. Maybe I wouldn't have felt this proud if I had gone to public school. I don't know"* (S).

Two individuals addressed the issue of the nostalgia that is felt by second-generation Greeks of the diaspora. Noteworthy is one person's view, who believes that the Greek teachers, having lived the same immigration experiences as their parents, transmitted to the students *their* nostalgia for Greece also, and their (from an immigrant's point of view) perceptions of the *"patrida"*. Regarding this, he told the interviewer:

Y: *Well they were immigrants too, so they all had that attitude of like.. you know, like "Greece, the motherland" kind of thing. They all looked at it wistfully. They gave us a positive view of it. Because they.. they missed it. Yeah. They had nostalgia. So they gave us their nostalgia basically. ...Not only the teachers. Everybody. All- I think all expatriate Greeks have.. Even the kids that are born here, they have that nostalgia. Which doesn't make sense because we never really lived there.*

Theo.: *Right. It's like we feel what our parents, who are immigrants, feel.*

Y: *Exactly. Yeah.*

Theo.: *...I don't know, is there a way that you.. You can't really explain it... ..Could you?*

Y: *Well it's inbred. I mean it's... It comes from all that. Like sending you to Greek school.. and talking to you in Greek.. and talking nostalgically about your country and.. saying things like it's so beautiful.. and your grandparents are there.. You-You.. It's kind of inbred. I mean, you start to.. You learn it. You get it. It's almost like..*

Theo.: *You grew up in it, so you become..*

Y: *Yeah. And I think all Greeks are like that. Look what happened with the EURO*<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> The 25th of March is Greek Independence Day and the 28th of October is War Memorial Day.

<sup>39</sup> This person is referring to the spontaneous celebrations that broke out in the streets of Montreal following the victory of Greece's national soccer team at the "EURO 2004".

The second individual expressed the nostalgia itself, just as the above person described it. A nostalgia with no beginning and no end, even though he has not *lived* in Greece, even though he has not *emigrated* from Greece.

*"We're very proud Greeks. I guess because... we don't have Greece and.. we want it so much. And.. they live in Greece. They have Greece every day. Whereas we don't have it. And it makes us.. more proud. You know? It makes us want it more. And we appreciate it. We appreciate everything about Greece"* (A).

Also, according to some members of the sample, the school was closely tied to the HCM, the church and the family, and that is why there was a sense of continuity and cohesion between them. In fact, one of them said: *"...Sometimes the Community would have stuff and they'd ask me to narrate. [...] They wanted a kid from Socrates to talk, and because my French was good, they'd pick me"* (Y). Another one, a graduate of the 1950s, described the time the school was located in the basement of Holy Trinity church, saying:

*"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. [...] 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 was 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).

Moreover, six people described how the school offered them the appropriate stimuli to get them "attached" to their roots, and helped them to identify and build strong relations with their Greek heritage; relations which they maintain to this day. According to some of them:

1. *"I don't think I would have had.. the friends I have now. The close friends that I have. And I don't think I would have mastered the Greek language as much. And*

*I don't know if I would have been as proud. Because maybe I wouldn't be involved in [the cultural side] of the Hellenic Community. [...] My love for Greece and for the Greek language, my roots.. We learned all these things at Socrates. Everything began in Socrates" (A).*

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. (Greek radio station) for a few years. [...] 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" (Y).*
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!" (H).*
4. *"I'm involved with [Greek] theatre and music. [...] And in this, I believe, Socrates played a role. Because I had these things inside me. I played my first play at Socrates. [...] I was in Socrates' choir. Mr. B.<sup>40</sup> was pushing me to join the choir of St. George so that he could make me a chorister" (O).*

Furthermore, according to one person, Socrates fills the "empty feeling" its students have, a feeling that originates from the sense that they do not belong anywhere, neither completely in Canada, nor in Greece. As such, Socrates offers its students a place where they can feel that they belong 100%, because it combines both of their "worlds". More specifically, he said:

*"We don't really have a home. Ha.. That's the problem with us I think. We have two but at the same time we kind of don't have any. [...] I think it also has to do with us being part of the diaspora. You don't belong anywhere. And Socrates gives*

---

<sup>40</sup> One of this individual's Greek teachers at Socrates.

*you that. That's the sense you get. That you don't belong anywhere. Like you don't belong- When you go back to Greece, they make it clear that you're not 100% Greek. When you're here, they make it clear you're not Canadian. So you kind of feel.. And at least you go to Socrates and everybody feels the same way. 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" (Y).*

Apart from this, another five people agreed that Socrates gave out a sense of belonging. According to person S: *"Socrates is a sense of family, because family equals belonging. A sense of belonging that Socrates offers ..to the students."* While according to person N, *"It (Socrates) gave out a spirit. A spirit of socially belonging".*

Also noteworthy is the fact that four individuals described the community school as "their family". Two described it as a small "community" in itself, while another characterized it *"like a province almost"* (K). One person said:

*"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. And the years wouldn't pass! 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).*

According to another:

*"We were all friends there. The teachers were good. They were good to us. We played, we went to school and we wanted to go to school. We would come back... we were very happy, we would tell our parents the stories of what we had learned.. It was good. We wanted to go to school. It was... You know what? Our friends were there. It was a small, I don't know... society, in which we belonged and which suited us. You know, everything there was ok" (M).*

Three people said that the school emitted a feeling of safety and certitude. One stated for example:

*"In six years you all identify yourselves to something common. And I find that we grew up in a very sheltered and safe environment. So I really enjoyed my years then, I remember. I don't know, it's just the impression I got within the school, that is was safe. You didn't feel, "You know what? I'm in danger." ...It just felt very warm and cozy and.. I mean, the sense of belonging, a sense of identifying yourself and knowing into which group you belonged.." (J).*

Moreover, the members of the sample stated that Socrates school gave them a sense of "groupness" and bonding. As person O expressed: *"Look... [the school]*

*played a role because everyone left from there Greek. We had the same ideas, the same way of thinking... We viewed celebrations in the same way. ...It created a sense of groupness".* As they explained, this sense of "groupness" came from the fact that the school was Greek and enrolled only children of Greek origin. Person S said for example: *"Looking back, we were all the same. Back then especially we all came from the same background. There weren't mixed marriages. Very rare. We were able to associate to each other: what we ate, what we did as activities during the weekends... We were able to relate to our parents' needs, our parents' quiriness, our parents' expectations... You felt that you were on the same boat".*

Furthermore, at Socrates, they were able to get things that were impossible for them to receive at home. Essentially, it offered them a place where they were able to identify with other Greek children. According to person S: *"Even though my parents spoke to me in Greek at home, there were some stuff that they would not have been able to offer me. Some experiences, some stories, my identity, the part of belonging to a group, the group practices..."* Whereas according to person J:

*J: Our customs and traditions, to a certain extent, you learn them at home.. But it's different when you're in the school environment. It's different in the school. Number one, because it's different from being just in the home environment, let's say. You know, just doing the basic stuff.. Whatever. It's different. When it's at school, you go to the school, you have your celebrations, everybody identifies. Everybody is Greek.*

*Theo.: You mean.. you're not the only one doing these things?*

*J: Exactly, yeah.*

*Theo.: It's a collective thing.*

*J: Exactly. It unifies everyone together. I think that's important.*

During the interviews, while speaking about Socrates and their classmates, two interviewees used special terms such as, *"the Socrates boys"*, *"the Socratakia"* and *"the Socrates years"*. For instance, person M mentioned in one of his statements: *"Let's refer to them as the Socrates boys!"* While person A expressed himself, saying: *"See? We renamed them 'the Socrates years'. That's how... that's how big it was in our lives. It's part of our lives that we cannot forget: 'the Socrates years'. Those 6 years, they are the most crucial years of our lives".*

In addition three individuals feel that those who went to Socrates share "something" unique and special which links them to one another, and which is not shared with other Greek children of the community that studied in other (Greek) schools. The statement below offers a "picture" of this view:

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

Theo.: *Has the school marked you in any way?*

Y: *I think yeah. It goes without saying. I mean, everything in your development as a child and the things you learn, they stay with you.*

Theo.: *Would you say that Socrates has put its-*

Y: *Stamp on me? Yes! Yes. ...Yes.*

Theo.: *Something that-*

Y: *And I notice it from other Socrates kids.*

Theo.: *-you're going to carry?*

Y: *Like we're all.. Yeah, we all do. For sure. I think it's undoubtable.*

Eight of the twelve interviewees (66.7%) mentioned that their best friends today continue to be their friends from Socrates. Some of their statements regarding this subject are presented below:

1. Theo.: *I heard there are people that have already married people they went to Socrates with.*  
A: *To Socrates, yes! It's beautiful to see that. To see friendships that have lasted. Like all my best friends are from Socrates. I've known these kids from Grade 1. And we're 2.. [years old] now and we're still best friends.. It's amazing! I say it and I get goose bumps. I've known these people all my life! And it's Socrates that brought that.*
2. *"We were so happy that we had become friends at Socrates. I mean, what Socrates gave, at least the years I was there.. the kids would come out from there like brothers and sisters. [...] We keep in touch with T. to this day".*
3. *"I have at least six good friends from Grade 1. One of which I'm their 'koumbaro'. [...] I kept most of my friends 4.. years later" (F).*
4. *"I met friends that I still know right now. I've remained friends with them throughout my life. The links that you establish are so strong. And it's this sense of belonging. I find that very-very precious" (H).*
5. *"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've been doing it for 3.. years: every Monday night we go out. Most of the ties that we have, we have from the.. from the Greek school" (N).*
6. S: *...The friends that I still associate with today are the friends that I made at Socrates. My closest friends, that I've kept, were.. were made at Socrates.*  
Theo.: *So many people have said that.*  
S: *Maybe because it was a connection. We associated with each other, we are second generation Greeks.. ... We're "different" quote-on-quote.. from the rest of the Anglo-, Franco-environment. And.. the people that I keep in contact today, are the people that I met back in elementary. People*

*that I call my own! You know, that we speak on the phone every day.*

Some members of the sample spoke of Socrates school as the place where they grew up and were "shaped" as individuals. According to person O: *"..It has stayed with me. A lot. My ideology and the way I think sometimes. It's in the character, but I believe Socrates has something to do with it also".* While according to person A: *"It has made me who I am".*

Furthermore, two people declared that they were "raised" in that school. As person J reported: *"I mean, I feel like it's my home. I grew up there, I was raised there".* Also, person Y stated:

*"My childhood is defined by Socrates. Big time. You can't separate it. Yeah, ok, there was hockey practice and figure skating and all that. But mostly it was Socrates. You grew up there. [...] I mean, it becomes this part- It's your life for.. for such a long time. And your parents- The school does raise the children. Socrates does it. I think in a good way".*

The members of the sample also said that the school and the home complemented each other in issues regarding the transmission of values, the Greek identity and culture.

*"I mean, what Socrates did, was to reinforce what I had from home. It wasn't the opposite. It wasn't: Socrates prompted me to become Greek and then my parents reinforced. And this is where the big difference is between today's Socrates and Socrates from back then. Back then, you went in being Greek and knowing that you are Greek. And Socrates was there to support you for the rest. It gave you the history, it gave you the little pieces. It complemented. For some kids it wasn't complementary. It really helped them to feel Greek. For many of us though, especially in my class, the majority did indeed feel Greek. It was the home that had.. given us that and it wasn't.."(O).*

Next to their Greek identity, Socrates established their Canadian identity as well, contributing this way, in forming their Greek-Canadian identity and in assisting them to integrate smoothly into Canadian society. According to one person's interpretation:

*"Because I think that it doesn't deny that you're a Canadian. I don't think Socrates 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 Socrates 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).*

Also, according to person M:

*"It would be easier to say that if I never had that experience<sup>41</sup> I would consider*

---

<sup>41</sup> Studying at Socrates school

*myself a Quebecer or a Canadian. But whether I like it or not, it's a bit more complicated because I am a Greek person and I've learned all that stuff that, you know, a Greek person would learn normally. So it's a more complex identity. It's not an easier identity".*

Further, the members of the sample reported that there was no competition from the part of Greek, French and English teachers with regard to projecting the culture they represented. For instance, one person spoke about his French teachers saying: *"...they never bashed anything about Hellenism. Or they never told us, 'You guys take it easy.' They never diminished it"* (M). Another spoke of his Greek teachers saying: *"They were very patriotic. But they never put down our Canadian side. I mean, they talked about, for instance, the Greek geography and the provinces and the capitals and their products.. But it wasn't brought as the best place in the world. I think they were very open-minded"* (S). All three teachers participated in preparing students to celebrate various Greek and Canadian celebrations (e.g., Thanksgiving Day, Christmas, etc.) Likewise, there was balance and cohesion in the content of the curriculum, as students were taught about both cultures equally well and how to appreciate what each one had to offer. One person described this, saying:

*"We did our mathematics in English. [...] But a lot of things- Like Hygiene was done in Greek. [...] We had Catechism. That was done in Greek. The History was done in Greek. Canadian History was done in English. You see? And then we did Grammar. The Greek grammar in Greek and of course in English the English. Geography was done... It was done both ways. We had our regular Geography in English, but when it came to Greece, it was done in Greek"* (N).

Moreover, the members of the sample said that their study as Socrates school gave them the opportunity to clarify some fundamental questions with regard to their personal and ethnocultural identity and to gain a certain level of self-confidence and inner strength for who they are. In other words, it helped them discover 'who they are'. As it is evident in the following passages:

1. *Theo.: Even today, when we speak about Socrates, we get this feeling.*

*Y: Yeah.*

*Theo.: But what is "that"? That thing that.. you still have in you?*

*Y: Because I think everybody wants to know who they are. And Socrates, I think the good thing about Socrates is that it.. Obviously you have.. many sides to your identity. Socrates defines one of them. It answers a lot of questions in one. ..Your ethnicity (Y).*

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).



3. *Theo.: What do you think was Socrates' overall contribution to you as an individual, as a student, as a professional today, as a parent?*

*K: ..It's hard. It's really hard to put your finger on it. To put it in two or 3 or.. 5 sentences is really difficult. Mostly because it really is that combination of things. And that comfort level that you get from understanding who you are. Because that's what it's all about, right? And I think that Socrates, when you're a little boy or a little girl, helps you understand who you are. And the minute you get past that, then you can deal with real issues. You know? If you don't, and you're still trying to figure out.. You know.. I'm 4.. years old. If I'm still trying to figure out what am I doing on this planet, I have a problem. So that's why it helps. It just puts that in context.*

Based on the interviewees' statements, it appears that Socrates school gave them the opportunity to develop both sides of their identity while at the same time, it protected them from having to renounce their Greek side in order to survive in a non-Greek society. As one of them explained:

*"If I wasn't at Socrates, the Greek element was inside me. My parents passed it on to me. I might have been more closed-up in myself. Because all the non-Greeks wouldn't understand what... And... My character might have been different. It might not have been open like it is today... I would have maybe decided that, you know what? I have to place my greekness deep inside me and avoid all these things in order to survive with the others" (O).*

Person K discussed the same topic, saying:

*"You know what I think it really helps at? What it really helps at is that, remember when I said at the beginning of our discussion that you make certain realizations? That your parents are as crazy as other people's parents? And that your house stinks of something the way other kids' house stinks of something? Well you know that all of a sudden, you're not alone. It's like, haha.. you know, it's like being in AA<sup>42</sup> almost! So like half of it is- What do they tell you in AA when you're an alcoholic? Recognize that you have this problem. Well, this is not a problem. This is who you are. So if you recognize who you are, you come to terms with it. You don't need to hide".*

To the question, *"Do you believe the fact that you spent six years in Socrates only with children of Greek descent, affected how you were able to integrate in the wider society later on?"* from the six people that answered, all answered negatively. According to them, the character of each person -if he is a more open or closed type, if he shows respect for other nationalities, and if he decides to interact with Greek people only or with other nationalities too- plays a bigger role. As one stated:

---

<sup>42</sup> Alcoholics Anonymous

*"It depends on the individual. It depends. We were brought up very open-minded"* (S). Another one said: *"Like I said, I didn't have a problem integrating. ..It's only to the degree that you decide as far as your friends are concerned, what you're going to do and what kind of activities you're going to be involved in as you get older"* (J). While according to a third one:

*"Look, that depends on the person's character. If you have an open type of character, whatever other nationality you may see, you might not accept it open-heartedly, but you'll know it's there and respect it. [...] If you're a closed type of character and you go, 'S- them, we're the best', it's finished. It's ended. And then you start being hated because you start getting into arguments. So it has to do with 1) with how you've been raised. Because that's going to open up a bit your mentality but, 2) with your character. If by character you don't respect others..."* (O).

According to one person's view, the ethnic community school does not have a negative effect on its students' social skills, since the children are still too young:

*"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 instill 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).

Furthermore, from the five interviewees that answered the question: *"How do you feel today that you studied at Socrates school and not somewhere else?"*, the majority responded positively, stating that they are happy, proud and thankful that they went there.

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).
2. *"I'm proud I went to Socrates. And I always have this school in my heart and I will support it whenever I can"* (O).
3. *"I wouldn't change it for nothing. No. And that's all I can say about that. I can't stress it enough: I'm really happy I went to Socrates and not somewhere else. [...] 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"* (M).

### ***8.1.6. Important factors for the preservation of the Greek element in Canada***

The sixth category examined the interviewees' attitudes and perceptions concerning the preservation of the Greek element in the Hellenic community. A number of factors as well as concerns emerged from the data analysis.

First of all, the members of the sample are aware that the picture Greeks portray in Montreal has started to change with the coming of age of the second generation of Greek immigrants. As such, they expressed their anxiety and concern regarding the future of Hellenism and the conditions under which greekness will appear in the *paroikia* of Montreal in the years to follow. According to one person:

*"Obviously the difficulty is now -I'm 2.. now. The difficulty is not following in the Greek expected life. Like you know, you're not married, you don't have a girlfriend.. That sounds like- We laugh about it. But the.. You're making your own skirt now. 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" (Y).*

While according to another: *"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).*

Some younger members of the sample expressed their fears and worries regarding how things will turn out now that the time has come for them to leave their parents' house and the responsibility to preserve their greekness will pass into their own hands:

*"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 uncles, my aunts, the grandparents, etc. 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..." (M).*

Looking at one person's statement, it becomes evident that how things will turn out for each person is neither obvious nor predetermined, since each individual is affected by numerous things in his daily interactions within the wider society. The selection of a partner, for example, is not only a matter of choice but also of circumstances: *"...It was a fluke! You know? I mean, I ended up going out with a lot of Greek girls, but mostly it was a fluke. It just happened that they were Greek. [...] You know, I met my wife through Greek friends. And she's Greek. It just.. happened" (K).*

On this topic, certain individuals expressed their concern regarding the possible negative effects of mixed marriages on the preservation of the Greek identity. One

individual who is already with a partner of non-Greek origin said:

*"At some point you start thinking, "Ok, if I marry a woman who's not Greek.. my kids!" That's where the problem is. My kids! Are they going to be Greek, are they going to be Portuguese? They're going to have to deal with the Portuguese, the Greek and the Canadian side of things! And are they going to speak the language? 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, Portuguese? So that gets complicated when I think of my children. Religion-wise, do you get married in a Portuguese church? In a Greek church? That's something.. a whole different side of it. Because 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. But you want to keep these.. like these.. palpable objects! Or something. Like proof that you are Greek! 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 Kalamatiano<sup>43</sup>" (M).*

Subsequently, the majority of interviewees believe it is important for the Greek heritage to be passed on to their children and more generally, to the next generations, and that to this end, they themselves have a personal responsibility. According to two individuals:

1. *"Because we live in Canada, it's a country where there aren't only Greeks here. And it's very easy to lose our language, our culture if we don't.. continue them. So if we learn them from a young age, we will also continue them when we get older. Because if our parents didn't give these to us, then we wouldn't in turn be able to give them to our children. So we have that privilege. So now that we're at an age where we're going to get married and have our own children, hopefully we'll also give them to our children. And that's how it carries on. It hasn't gotten lost yet. And let's hope it won't get lost" (A).*
2. *"If we Greeks don't teach our kids our history, are the others going to do it? They won't. [...] When they'll get to college, each person will give them his own perspective, whatever he wants. He won't look at it from the side of the Greeks. And things we've done, they'll present them in the opposite way, that they're not right. You have to know, to be able to tell him, 'You know what? Stop it.' [...] And if you don't know your roots, you don't know where you're going. [...] All Greeks have a great responsibility. This responsibility is.. exactly this: the fact that we've had such an impact on the world. I mean, all this history that we carry, it has gone through so many things. And we still exist. [...] The responsibility is very big.*

---

<sup>43</sup> One of the most commonly known and danced Greek folkloric dances.

*It's heavy because as Greeks, we have to explore it ourselves. To be aware of what we have... It's not that we want to congratulate ourselves for being Greek. But like I said, we have a great weight on our shoulders. It's very-very big. And we have the tendency to forget that" (O).*

Some mentioned that a great deal of conscious effort is required in order to achieve this, given that the danger of important Greek elements (such as the Greek language) not getting passed on, changing or getting lost, are many. Two individuals who are parents mentioned that they try to have their children participate in different activities and events in the Greek community, such as Greek dance lessons, parades and festivals organized by the HCM. Some others believe the second generation parents must make special efforts to use Greek at home to communicate with their children. They must also support the Greek school's efforts regarding the teaching of the Greek language. As person S says:

*S: ...With my wife, [we speak] in English. With the little one, it's in Greek. When we're all three of us together, we'll speak Greek. So she picks it up.*

*Theo.: Is that a conscious decision that you made?*

*S: Yeah. Before she even came into the world we said it's going to be Greek. [...]*

*S: If she hears Greek only 50 minutes a day, well she's not going to pick up the language. We have to make sure we speak Greek to her as well. Introduce her to Greek with my parents, with other people... Socrates cannot perform miracles.*

The members of the sample also expressed their concern and anxiety with regard to the next generation of Greeks in Montreal, whether they will be able to remain "Greek", and to what extent. Regarding this topic, the following dialogue took place between person M and the interviewer:

*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... I don't know,.. a little Portuguese, I'll see a little French kid. You know?*

*Theo.: A 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.: That's where it gets tough.*

*M: Things get tough but I'll tell you the truth. There's another situation that's very tricky: is two youngsters of Greek origin who do get married.. And more or less, we speak in English between us. Our kids grow up and they don't speak Greek! How many cousins do I have that have married.. you know, Greek with Greek and their children don't speak Greek at all! You tell them, "Let's go.. I don't know, to dance." And they'll tell you, "What are you talking about! We don't dance these things." ...It's not only if you're not- I used to think it was that.. But finally, it really is an effort. Because it's so much more easy to speak a language that's simpler: English. Which is more widespread. French for example. 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 grandmother and a grandfather 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. You can forget it. You can just.. you know, let it slip through your fingers, and before you know it, you can't catch it, you can't get it back.*

*Theo.: It's too late. The kids have grown up. . and they don't identify anymore.*

*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 stress. It's, "What's going to happen with our kids now? ...Are they going to be Greeks or what?"*

*Theo.: ...So it's a conscious effort.*

*M: Yes. ..Exactly. 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.*

In the next excerpt, person N (who is a second generation Greek from the first wave of immigrants) expresses his regret of his child not identifying with his greekness. Ironically, person N's regret augurs quite clearly person M's worry (who

is a second generation Greek from the second wave of immigrants):

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. [He says the last sentence in a very low voice.]*

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... [He appears to be quite disappointed and upset at this point.]*

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

N: *He's 4...*

Theo.: *Ok..*

N: *He didn't go to Greek school unfortunately. [His eyes are cast to the ground, his voice is barely audible.]*

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.. [His voice continues to be like a whisper.]*

Theo.: *Yeah...*

N: *But he still, you know, [His voice takes on a more lively tone.] when he comes out at Easter or Good Friday or Epitaphio<sup>44</sup> 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 ...is 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.*

Theo.: *Ha!*

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

Theo.: *Yeah..*

---

<sup>44</sup> The Epitaphio is the symbolic bier of Christ. Decorated with flowers, it is taken out of the church on Good Friday and carried around, followed by a slow procession of believers.

N: *The reason they started St. Michael's church<sup>45</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. So the kids could understand their religion. To draw the kids back. But.. it was half successful.*

According to a younger interviewee, the distancing from the greekness has already begun and is visible in today's children of 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> generation who have started not having a real, essential picture of their Greek identity. More specifically, he said the following:

*"Because children today will many times tell you, "Sir, I'm proud of being Greek." And I'll say, "Why?" "Because I'm proud." "For what reason?" And they don't have a reason to tell you. So, what can you do with that? When you're proud without a reason, you're not proud. You have to know why you're proud. "You're proud because you eat souvlaki?" I'll tell them. Because this is what Hellenism has gotten down to. Everyone looks at it and says, "The souvlaki amounts to being Greek" (O).*

During the interviews, eight people discussed whether they had sent or would send their own children to Socrates and the reasons behind this decision. Five of them have sent or would send their children to Socrates for the following reasons:

- to acquire strong work habits,
- given that their children are growing up in a French-Canadian society, it is the primary means through which they will learn their language of heritage and preserve their greekness,
- as parents, they believe they are unable to pass on the history, religion, language and culture of Greece as well as the school can,
- Socrates gives children the opportunity to be in a trilingual environment and still retain their cultural roots.

Below, person F explains the reasons why he decided to send his children to Socrates:

*"I think because I wanted them to keep their greekness. And I thought in the 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".*

---

<sup>45</sup> He is referring to the Archangels Greek Orthodox Church, of the Archangels Greek Orthodox Community, also referred to simply as "St. Michael's church".



On the contrary, three interviewees who are parents did not send them or would not send them there because they believed / believe that the school did not /does not meet their expectations. For instance, person K stated: *"You're going to tell me, why am I not sending my kids to Socrates? I think 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"*. However, the person that did not send his children to Socrates admits today that they have missed an important tool for the maintenance of their Greek identity. Specifically, he said:

*"...the alternative was that we took them to Greece every summer. They'd spend a month there. And they picked up. The youngest one doesn'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-five and read it. Or fourteen. When you're five and six, you learn it" (G).*

From their overall statements on this topic, it appears as though the members of the sample base their decision judging mostly from their own experiences as Socrates students. Furthermore, two parents who won't be sending their children there expressed their deep disappointment with the current situation at the HCM: its bad administration and the continuous friction among different parties that wish to run it. Hence, it appears that the unsettling situation at the HCM is affecting young parents in their decision to send their children to its educational institutions.

In addition, in various ways, the members of the sample continue to have direct or indirect relations with the school. Four of them are linked professionally to it, continuing to support and promote its work. The following statements are indicative of this:

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. And.. you know, it makes you feel proud. It's like, oh my God, I was there. And it makes you wonder, how will these kids be? Or you wonder, what am I doing? And how.. You know, is part of what I received getting passed down to these children? And you're curious to see how they'll be affected by it" (J).*
2. *"I believe in the school. And I do believe that we can do better. Because it's a three-language school. It's mainly a francophone school, where its specialty is Greek. That's why we have a double duty, or even a triple duty. We have to keep up with the French program in Quebec. Our students should, to the best of their abilities, come out francophone. They should be reading French, learning about the French culture, everything. Also we have to keep the Greek culture, the*

*religion, the history. [...] We must push for the Greek. But we have the task, the complex task of keeping up with the English program too. [...] So we have a lot on our plate. But essentially, because we follow the French program, our number one obligation is to make sure that when our students come out of Socrates, the government or no one can tell us, "You know, those students that come out of Socrates school? They're not worth much." No, that's not what we want. The Socrates students have a good work ethic, they're organized, the parents are respectful, they expect a lot from the school" (D).*

Within the context of Socrates' efforts to promote its alumni as role models for its new graduates, some individuals have been invited by it to give speeches as honorary guests, mostly during events organized for the graduating classes.

Also, some of the oldest graduates still attend Socrates' school shows. Decades after graduating from Socrates, one person stated: *"I'm very proud when I go to these- I always go to these little celebrations and I see the.. I see the kids from the different Socrates schools with their uniforms singing Christmas carols, or they're singing.. And it's nice to see that they're still building the tradition" (N).*

Many members of the sample continue to remember their years at Socrates with pride and emotion. According to one: *"I'm one of the fascinating stories of Socrates in mid-stream. Went from English to French. [...] You'll write it probably: 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" (K).* Still, many continue to share old photographs and memories with their friends from Socrates, whom they've kept to this day.

Person O, however, is concerned about the urgency for the Greek school teachers to change the way they approach the issue of transmitting the greekness to the new generations of Greek-Canadians. Because these children are mainly of third generation and beyond, they have begun to diverge from the culture and language of their ancestors, and to identify with these to a lesser degree. He believes that teachers must move away from a macrohistoric, ethnocentric perception and approach the subject at a more microhistoric level, taking into consideration their students' biculturalism. The following discussion took place regarding this issue:

*O: ..As soon as they get hooked on something -anything that's Greek, your chances of making them Greek have just multiplied by ten. [...] ...This is how I shock students at Greek school. Because, "Oh, another school show.." [He describes how the students say it, as if to say, "No, not again..."] When I started bringing in examples of their grandparents- Some remember them. I remember my grandfather was up in Romania. And he was with the machine guns. And he was the third one in line and*

*a bomb exploded right on the machine-gunner. The guy on the machine was finished, the guy holding the bullets lost his hand. My grandfather had a concussion. Because he was a little bit lucky. But when they called the retreat, he walked all the way from Romania to the Peloponnese. Walked. Ok? But these people fought to keep you alive. And you dare..- ..Help them start thinking, "What the..?" They start thinking of their grandfather, and they go home and they ask. And it changes.. It changes the way they think about things.*

*Theo.: It becomes personal.*

*O: But no teacher knows how to do that! They present things only the way the book presents them. Mussolini, this, that, that.. They pop the big order that uh.. "In the third hour of morn Italy says bla-bla-bla." Nice. But what you need to do, you have to set up the feeling. How should I say it? Yeah, the feeling. So that they can understand. And then, when they hear that, then their blood boils. [...]*

*Theo.: Teaching nowadays the new generations of Greek-Canadians, is kind of tricky because you need to pass on this flame, this feeling..*

*O: Now it's very difficult because-*

*Theo.: It's not just a lesson.*

*O: No. Look, we have to realize one big parameter in this: mixed marriages. When you've married an Italian and on the other side you have Mussolini.. [...] Or they marry Germans. Or now it gets even worse. In school I had one lady who was married to a Turk. 25<sup>th</sup> of March. Hello!! What do you say there? Because there, we're really bashing the Turks. That's where the difficulty is..*

*Theo.: It's things you don't think about.. until you come face-to-face with them.*

*O: The truth is that we are now starting to face them, because back then there weren't that many mixed marriages. Now there's a lot.*

Another important factor in the maintenance of greekness and the Greek language is, according to six people, the direct contact with Greece. From their statements, it appears that their visits to Greece helps them "re-charge" culturally and linguistically. Linguistically, it helps them remember aspects of the language and thus maintain their knowledge of it at a functional level. As person Y stated: *"I find that.. Obviously I haven't been to Greece in two years now, so if you speak to me.. I can still talk! But you get a little bit.. You get stuck. You go back and two weeks later they think you're lying to them when you tell them you're from Canada".* Culturally, it enables them to 'touch base' with the *mother patria*, that is, with their place of origin and everything that it symbolizes for them. With the passing time, the importance of maintaining a contact with Greece seems to become even more

important. For example, one member of the sample said:

*"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 a few months. Which was when I was in university. It was hard for me. I felt like.. for some reason, I belonged in Greece. It was very hard for me to come back and just continue from where I had left. I didn't want to. ..I wanted to be in Greece... I don't know... It made me want to go back. So much that with my cousin we said, "Ok, we're going to save money, and maybe in two years, we can go back again." And... that was our priority. That's what we were looking forward to. Going back one day. Soon!" (A).*

Another one had the following discussion with the interviewer:

*Theo.: What is Greece for you today?*

*Y: Well, deep down it's still home I guess. 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.*

Two people commented on this topic saying that when they visit Greece, their level of Greek is so high that it does not give away the fact that they come from the diaspora. As one said: *"I remember last summer I was there and I'm telling them I'm from Canada and they thought I was lying" (Y).*

Also, an important factor is the access Greeks of the diaspora have to the various types of Greek mass media, through satellite transmission and the Internet, which give them the opportunity to 'hear' their native language and to remain updated with the Greek events. With regard to this, one interviewee said:

*"I find my Greek is better today because of.. The fact that we have "ANT1"<sup>46</sup> also helps. Because we hear Greek. They're in the house and on the television. Constantly. You watch the Greek programs now. Before we didn't have Greek television. So whatever we watched was in English. So now, finally, we have. We watch movies in Greek, we watch television series in Greek and.. it's caught up again. [...] I never went on the Montreal Gazette website. I would always go on European sites or the Greek news websites. Like "Kathimerini"<sup>47</sup>! I would go on kathimerini.greece and I would read what's happening" (A).*

For those working in environments where other Greeks are present, the workplace is yet another factor:

---

<sup>46</sup> A Greek television channel that is transmitted via satellite and can be viewed in Canada too.

<sup>47</sup> A Greek newspaper.

*"Obviously because you're speaking to Greek [people] you try to polish your Greek as well. So in the past \_\_\_ years that I've been an employee of Socrates 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).*

For the six individuals who are parents, the places they mentioned where their children have the possibility of hearing/ using Greek, apart from the home were: with the grandparents (mostly), at church, with friends, at the Greek daycare center, at their cultural association and through various activities such as learning Greek folkloric dances.

Six of the eight interviewees who graduated from Socrates when Aristotelis was already operating (from 1980), attended it as well. Five of those completed all levels, up to the final year of Lyceum, while one dropped out after completing his final year of high school (*Gymnasio*). These individuals spoke of the opportunity Aristotelis gave them to continue being in a Greek environment. Also, they all mentioned that an important reason for going there was to continue being with their friends from Socrates. According to some, that is where their friendships became even stronger. The following passages are indicative of this.

1. *"There's less pressure, you see your friends that you grew up with. Also, you're dealing with kids that are from a different culture all week and then you go.. It's like going home. Like you're with your cousins or something. You're with your buddies, you understand each other. ...And you can let yourself go. I looked forward to Greek school. I wanted to go because I quit figure skating so I could go to that" (Y).*
2. *"You enjoyed every minute of it. And then you couldn't just let go. And then the time came and.. I guess that's why a lot of kids continued on to Aristotelis. Because they couldn't let go of Socrates. And it was very important for us to continue. So that we don't lose that. What we had in Socrates. We wanted it. And it was very important for us to go to Aristotelis. To find it there every Saturday. Although we didn't have it every day, we had it at least once a week. And then it was hard when we finished Aristotelis because that was it! After so many years of being with the same kids all your life, like from the age of 6 to the age of 18, it was all over. And... I was upset. I didn't want it to finish. I didn't want to let go. And that, it's Socrates that did that. It brought us so close like that" (A).*

Furthermore, according to three people, the size and degree of organization of Montreal's Hellenic community is a factor that helps them, in general, to come in contact with numerous Greek elements in their daily activities, such as the Greek language, folkways and traditions, religion, schools, entertainment and Greek mass

media. One person stated: *"I feel like Montreal is like a small Greece for me. Like, you don't need to be in Greece to... to feel Greek!"* (A). Another one said: *"...Little Greece, big Greece, it was almost the same thing"* (M).

According to some people, the fact that Socrates was a part of the HCM brought them closer to it, since the sense of "belonging" and "family" they felt at school was also transferred to the Community. As one individual stated:

*"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).

Another one said:

*"...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<sup>48</sup>, 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).

Furthermore, the majority of the sample's members believe that the HCM constitutes, on the one hand, a link that connects Greeks, while on the other hand, it plays a significant role in promoting greekness in the Greek community. Some people reported:

1. *"[Socrates] gives you somewhere to belong to. So later on, when you're watching soccer<sup>49</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. The Quebecers. They do have a national identity and all that, but it's not the same. ..They're home.*

---

<sup>48</sup> He means that his friend lived closer to other Greek churches where he could have gotten married.

<sup>49</sup> Perhaps he is referring to Greece's national soccer team that recently won the European Championship, and which he spoke extensively about in another part of the interview too.

*To them. We're not. [...] The culture is a blessing, the religion is a blessing. [...] 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).*

2. *"...I find the Community... Like the different events... It brings Greeks together. Because we forget sometimes. Everyone has their own life and.. we put up a play, for example, and all the Greeks get together and it's nice to see that. ..You see kids and people that you haven't see in so many years. You see kids that you went to school with, at Socrates, and you haven't seen them in so many years, and you'll see them at the parade<sup>50</sup> for example. And you're like, "Oh my God! It's been such a long time! What's new with you?" And I find it brings us.. closer. And that's very important because... we forget sometimes with our everyday life. And... we need the Community for that" (A).*

Some individuals spoke about the sense of personal duty they feel they have towards the HCM. As second generation Greeks, they feel their presence and participation in it will contribute in helping it continue to exist and fulfill its goals, and in promoting the Greek element in Montreal's Greek community. Indicative of this are the following three statements:

1. *"Even to this day we still vote! We were always members. If we don't help the Community, who will? Now it's our turn, our generation must continue these things. Our parents did it. Now it's up to us. That's why, if we don't become members, who will? [...] I'm not that involved in the associations. But at the Community, I am involved. [...] We grew up in the Community. We can't not be involved" (A).*
2. *"If you are going to keep the Community, so that you can say you're Greek, 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. When you get married, you want.. You know" (O).*
3. *"I am contributing back. After Socrates I went on to high school, and then college, and then university. And now I'm back at Socrates teaching! It's, you know, 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).*

Regarding their personal relations with the HCM, all interviewees kept some form of contact with it, others directly (e.g., as members of its theatre group, as its

---

<sup>50</sup> The 25<sup>th</sup> of March Greek Independence Day parade, organized every year by the HCM.

employees) and others more indirectly (e.g., participating in its summer festivities, attending the 25<sup>th</sup> of March Independence Day parade, becoming a member in order to participate in wedding ceremonies and baptisms, offering donations). Nevertheless, they all used up a part of their interview to talk about the HCM. From the data, it was observed that certain people who either had parents that were active in the HCM, or they themselves were quite attached to it as children, have assumed today, leadership roles in it. This was observed in four members of the sample.

Those who spoke extensively about the HCM can be divided in two categories: 1) the category of those who expressed their complaints about its current condition and, 2) the category of the older graduates who focused more on describing the time when the Community was still located at the Holy Trinity church.

Regarding the first category, even though the graduates believe the HCM's role to be of great significance for the preservation of the Greek element in Montreal, at the same time, many expressed their discontent with its administration, the atmosphere of distrust, calumination and antagonism that prevails, the continuous friction between various groups, the atomism and envy that distinguishes the way of thinking of many Greeks, and in general, with the lack of solidarity, cooperation and trust. Referring to this subject, one person stated: *"If we say we're proud of our Hellenism 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). Another one said:

*"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. Like I'll hear- You know, they did the thing at the Old Port last year<sup>51</sup>- "Ah, huge success!" "Ah, this year.. You know, this year they were trying to rip people off. They had the festival way too many days." This, this, and that. My kids, they don't know the*

---

<sup>51</sup> He is referring to the HCM's annual summer festival which takes place during the religious holiday of the Assumption of the Virgin Mary.



*difference between that. But it bugs me to hear that! That somebody is doing this. ...It's just something that I don't appreciate. It's like hearing something bad about your father or mother. It's the same kind of context, you know? You get defensive" (K).*

The members of the sample tended to view the HCM beyond the issue of administration (the main cause of conflicts), on a broader and more symbolic level, specifically in terms of what it represents as a Greek entity on Canadian soil, in terms of its unifying role, and in relation to that which it should symbolize and represent for every member of the *paroikia*: a Greece outside of Greece, with everything that this encompasses. For instance, person D said:

*"I'm a member. [...] And I do believe that it would help the Community if every Greek member gave the 50\$ a year<sup>52</sup>. 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".*

Still, another person had the following discussion with the interviewer:

*Theo.: What has the Community offered you or can offer you as a Greek living in Montreal?*

*O: Disappointment.*

*Theo.: Disappointment..*

*O: To me, honest to goodness, unfortunately, it's disappointment.*

*Theo.: Yet ...you're still interested.*

*O: ...Remember one question you asked me before? If it's a duty?*

*Theo.: Yes, responsibility.*

*O: The responsibility?*

*Theo.: Yes..*

*O: I get involved with the Community for the kids, for the following generation. To try to make them Greek. [...] Because we Greeks have this tendency of being proud, we'll not accept somebody else being right. So a lot of times I get into arguments defending these kids. And a lot of times what I'm trying to build is demolished in one foul swoop because of lack of vision. Yet I still go there. ...Again, for those kids. For that next generation.*

In addition, some people expressed the viewpoint that, instead of constantly criticizing the HCM's work, people should speak with their own actions, that is,

---

<sup>52</sup> The HCM's annual membership fee.

support it and help it improve. In fact, two interviewees said:

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. First of all, you're never going to change anything. And secondly, 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>53</sup>, then we've got a real problem" (F).*
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).*

As a result of the negative atmosphere that dominates in the HCM, three members of the sample do not actively participate in it, are not regular members or have, to some extent, withdrawn their participation. Nevertheless, they remain updated on its developments. In addition, some prefer not to participate in order to avoid being bad-mouthed. According to one person:

*"I got status based on a variety of things, including baptizing my children and stuff like that. But, I don't go out of my way to be quite honest. I don't know, my feelings on the Community are very varied. ...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. [...] It's tough now. I think the Greek Community, all it can really do is represent me as a Greek-Canadian. [...] It's never impressed me. Like if tomorrow somebody came up to me and said [...] "Do you want to direct HCM's \_\_\_\_\_ portfolio?" I would think about it. It should be an honour! Why would I think about it? Right? It should be an honour. Because obviously then I'm going to start getting wrapped up and.. And in doing business there will be decisions that will be made that might have a certain benefit for you or for the people you represent and there are other ones that will not. You can't always focus on, "Ah, he did this because .." Let's say I would do something for the Community, "Ah! He's doing that because he's*

---

<sup>53</sup> In order to enrol a child at Socrates, at least one of the parents must be or become a member of the HCM.

*favouring..” You can’t do that! It doesn’t work like that!” (K).*

While according to another:

*”...We were always involved in the Community. Now of course, the politics got to be so.. tough. I used to go. Then I just got so fed up. I haven’t been in over 20 years. I pay my fees, I give them donations. But that’s it.. I keep away. But now I’m encouraged that they have new blood in there. And I hope to.. You know, I haven’t studied. I read what you read in the paper. But who knows?” (N).*

Finally, one person who has already participated in the HCM had this to say:

*”A lot of people tell you, ”You know what? I don’t have time for these stupidities. I have a family to raise. I’m not going to deal with them.” Now, in a way they’re right. [...] Sometimes you come out being a greater loser if you get involved in the Community than if you don’t. Because your name does get dirty. For no reason. Ok? I’ve experienced it. I’ve seen it happening. But if you don’t, it gets lost after” (O).*

From the four older graduates who graduated before 1965 (when the Community was still located in the building of the Holy Trinity church), two continue to maintain their contact with today’s HCM. In both cases, the nature of their profession plays a significant role. The other two spoke with great enthusiasm about the Community as they had experienced it when they were children, describing with detail how the lives of the few immigrants were organized around it and around the Holy Trinity church. According to one of them: *”They would have meetings, organizations, demonstrations.. And so your whole life revolved around the school, the church. Which were all one building. Which is very different from today. I mean, today people don’t have that kind of mind. It was the community and it was all one” (G).*

Today, they are significantly cut off from the new HCM (that is now located at the Hellenic Community Centre) and do not identify with it to the same extent. For instance, although one of them comes into contact with the Greek *paroikia* due to his profession, his relations to it and to the HCM do not extend beyond this. As he explains:

*”My sister [...] became more and more Greek over time speaking Greek and doing things that were Greek. [...] I did the opposite. I went away. I’ve got nothing to do with the Community. I show up there once a year for Easter. And if they invite me, I’ll go over.. Not that I have anything against them. But I don’t feel that my life is part.. is tied in. [...] My kids don’t relate to anything in the Community. And with my wife, we don’t go to any events. [...] We just don’t.. mingle with the Community. But I do go to Greece with my wife several times a year. We have a whole set of friends [there]. 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 Holy Trinity. The church burned down, you heard. It broke our heart”*

(G).

Also, during his interview, person N expressed the following:

*"The church was beautiful. ...And then in the basement they brought this very famous Italian artist ... who did the decoration. And there were pictures of Socrates and everyone. Full-size wall paintings! But they went in the fire. And the icons and everything else that was painted. [...] We wanted to rebuild it. [...] People tried to contribute. They said, "Well no one lives there anymore." [...] I cried when they abandoned it. That church and that school. As much as we tried to raise funds.. [...] The Community wanted to sell the church. 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. [...] We didn't sell it. We rented it for 57 years. After 57 years that property reverts back to the Community. ...So that's something that I won't see. Maybe you will but...".*

## **8.2 Academic development**

### **8.2.1 Parents' role in the academic development**

The study's second axis focused on Socrates' contribution in the academic and professional development of its graduates. The first category explored the role played by parents in relation to the school. The data analysis revealed that the members of the sample attributed a significant part of their academic success to their parents' contributions toward this goal.

To begin with, the members of the sample mentioned various reasons which prompted their parents to send them to the particular school under study. The most frequent reasons reported were the following: on the one hand, for the Greek element (language, religion and culture) to be passed on to their children and to be preserved, while on the other, to ensure that their children would not lose their contact with their Greek roots and would grow up feeling "Greek". For example, one person described his parents' reason saying: *"I believe it was... so that we could keep... our Greek identity. So that we could learn the language, know how to write, to read, to learn the history, the religion. For all these things. So that we could remain Greeks. So that we don't lose them"* (M).

An important reason was also the opportunity the school offered children to learn three languages simultaneously, two of which were the country's official languages. As one person stated: *"I think back then it was because it was the first Greek school. And you know, they had a program, three languages"* (K).

Another reason was for the children to be adequately prepared in the event the parents decided to return to Greece. As one member of the sample said: *"..because there was always the thought of going back, they wanted to give their children the*

*necessary tools. The Greek ones*" (O). In the opposite event, where the parents were not planning on returning to Greece, one person said: *"Because they wanted us to maintain the Greek culture, the Greek faith, the Greek tradition... Especially if we're so far from Greece. They didn't anticipate ever to go back and live there, so they said, 'We have to maintain it'"* (S).

Finally, according to the same person, his parents' decision to send him to Socrates also served their own personal needs, because they felt this would enable them to have a more direct communication with the school. He said: *"...our parents who did not speak French or English, I think felt secure too when they walked in to the building, that their needs were met, that they were able to communicate with somebody in the school who was able to understand them. My parents, I think, felt safe being at Socrates"* (S).

In terms of their participation in the various school events, the members of the sample reported that, as much as they could, their parents participated by attending school shows and parades, parent-teacher meetings and report card nights. Most of the times it was the mother who attended, since the father was obliged to work. In fact, one person said: *"Always, always, always there. Whether I liked it or not they were always there, yes. We would go to every parade. Pictures, you know.. My aunts would come to see us in our traditional costumes.."* (M). Apart from this, at the school's request, some parents would help supervise the students during lunchtime and on field trips.

During the interviews, the interviewees described their parents' relation to Socrates school, stating that they showed respect for the educators and appreciation of their disciplinary role. One person stated: *"The parents were like, 'Your teacher made a negative comment? You have a punishment? You're doing it twice: once for the teacher and once for me.' So there was no uh.. You couldn't"* (D).

As most parents had not finished elementary school, they trusted and supported the school and the teacher's didactic mission. It is mentioned that as students, the interviewees had one to three hours of homework each evening and that their parents, in general, did not question the school's emphasis on work (its work ethos). As one interviewee said: *"You know what? I really.. I'm proud to say that I've worked hard. And that really started in elementary school. Because I remember doing my homework for three to 4 hours per day"* (M).

In addition, apart from one case where the parents were illiterate, the members of the sample reported that, to the extent that they could and that they had free time left over from work, their parents would help them out with their homework. In general, more assistance was provided in the lower classes, and to a lesser extent or not at all in the higher classes of elementary. As the children advanced to the

higher classes where the content became more difficult, parents increasingly took on a more supervisory role. Most of the help in the two foreign languages usually focused on the parent helping his child learn his spelling words, often syllabifying them without knowing how to pronounce them or what they meant. Also, the members of the sample reported that their parents promoted the use of Greek, since at home, it was the only language used to communicate. According to one interviewee:

*"Well my mom always used to stay with me to study my homework. So she would be there when I would do my reading, my spelling.. [...] 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 dictionary by our side. So, my mom would literally ask me what every single word in the text 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. Spelling. 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" (M).*

Furthermore, most interviewees recognized the significant support they had from their parents during their studies and how this prompted them to achieve to the best of their abilities and to move on to complete university studies, given that their parents viewed these as essential for them to gain access to the better opportunities for professional advancement. As a Socrates graduate from the 1950s and a licensed professional stated: *"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).* Another graduate said: *"...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).* Furthermore, it is mentioned that their parents encouraged them to work hard, to always go to school prepared and to respect and obey the teachers. The following two statements show how involved the parents were in their children's academic decisions, that is, in the selection of a program of study, and how these reflected their expectations for their children.

1. *Theo.: And then afterwards when you went to college, you went to B\_\_\_\_?*

*K: B\_\_\_\_, yeah.*

*Theo.: And you studied?*

*K: I studied M.\_\_\_\_\_.*

*Theo.: Ok. Was that your decision?*

*K: No... My parents wanted me, like all Greek parents. "Go learn!" You know, become a doctor.*

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...*

Finally, it appears as though the members of the sample were aware of the sacrifices their parents made to send them to Socrates and to offer them a better quality of life, since they expressed their gratitude for these sacrifices and continuous efforts. Thus, according to person F: *"For them it was a big sacrifice to pay the money then. [...] Five dollars a week my father made in those days. With 5\$ he had to pay the rent, the food and then the school"*. Another one said:

*"I'm grateful for everything I have. Like I find all this stuff, the Socrates, the schools and everything, it's a blessing. A lot of kids don't get that. You know, they don't get parents who work night and day just to send you to all this stuff. ...They did it for all of us. And they keep retaining these sacrifices, and most people don't get that. So it's a blessing. For sure" (Y).*

For one individual, his parents' sacrifice to immigrate to a foreign country in order to have a better quality of life appears to have affected the reasons why he, himself, is in Canada, working hard to achieve professionally to the best of his abilities. In one of his comments he said:

*"I didn't like being in the public sector because there just wasn't enough money to be made. So that's where I draw the line. It's great to have a social conscience and to be everyone's best friend and to help everybody out, but you know, you have to do something for yourself too. And create your own wealth. Or else why did we come to this country? I'll just go to Greece and I'll just hang out" (K).*

Finally, although the members of the sample were studying at a trilingual school, outside of it they mostly used Greek and English, while French was used to a lesser extent. The reasons for this differentiation regarding the use of languages had to do with:

1) *The area of residence.* Most of them grew up in "Greek neighbourhoods" or in immigrant neighbourhoods where the most commonly used languages were English and Greek. According to person M: *"We didn't have French neighbours, we didn't have English neighbours. Everybody spoke Greek. But in those years, we were all*

Greeks here. And so whether you wanted to or not, when you went outside, you would always hear Greek". On the contrary, those who grew up in French-speaking areas, away from other Greek or immigrant families had greater contact with French. As person F described: *"I lived with two other uncles and aunts in a basement apartment. In the S.. district. Which was rather interesting. Because it was French. So I learned how to speak French before I learned how to speak English. Because my little neighbours were French-speaking"*.

2) *With the fact that most of their parents attempted to learn English as a means of communicating in the host society.* Thus, the opportunities their children had to practice their French at home were minimal. As one person said about his parents: *"They weren't really educated. Relatively illiterate. My mom reads Greek and speaks Greek very well. My father, I think he could write too. And they learned whatever English they learned here"* (K). As a result, this type of language use limited the stimuli they received from the French language. The printed material, for example, and the television and radio programs the family would come in contact with were mostly in Greek or English. As this situation prevailed in most Greek households, it was also carried to school, where, apart from the time spent in French class, the children would only use the other two languages. One person explains: *"Because all my life in Socrates, although we did French, you only spoke French with the French teacher. And how many times did the French teacher ask you questions? You spoke French ten minutes out of the day? At recess we would speak in Greek, in English, in class we would speak in Greek, in English..."* (A).

### **8.2.2 Teachers' role and academic content**

The second category examined Socrates' academic content and the role teachers played in relation to its graduates' academic development. The data analysis showed that the members of the sample attributed a significant part of their academic success to both these factors.

To begin with, they mentioned that there was continuity and cohesion in the content of the Greek lessons. The various sides and aspects of Greece and the Greek civilization were not studied apart. In fact, there was a continuous transfer from ancient Greece to contemporary Greece, and from mythology to cultural traditions, geography, history, religion and the general modern Greek lifestyle. It was done in such a way that all these Greek cultural aspects were connected and appeared as parts of a whole. The following statements are indicative of this:

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" (G).*

2. *"When you took a lesson from the reading book, it was tied in with the history, the geography and the religion you were doing that year. And there was a double reinforcement in everything. [...] Let's say in Grade 6, many of our texts had to do with the (Greek) Revolution. Kolokotronis, Karaiskakis.<sup>54</sup> In Grade 5 it was Byzantine history. Digenis Akritas<sup>55</sup>, how Hagia Sophia was built.. With the bee that did the dance.. With the craftsman. [...] And so there was a continuity. Meaning that 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 there doing it. ...You could.. It gave you.. It prompted you, when you looked at the pen, not to see the pen only. You knew that ink comes out of it. You knew how to press on the little button. It wasn't only the sight of the pen. You knew what else the pen had. So this, I think later on helped our education very much. Very much. To see beyond. So when you combine this with respect. You combine it with seeing beyond. And then you combine it with.. ...not of a higher level, but following more advanced courses. In mathematics we were more advanced. ...Ok? So, when you came out, you were ready" (O).*
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>56</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 Orthodoxy and our academics were very much tied together" (F) .*

According to the interviewees, the school offered them frequent and numerous opportunities to come into contact with cultural, historical, traditional and religious aspects of the Greek culture, mainly during the Greek lessons (e.g., during the history, religion, geography and language arts lessons). As one stated:

*"...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. 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*

---

<sup>54</sup> Greek military commanders during the Greek War of Independence (1821) and national heroes.

<sup>55</sup> A medieval Greek hero of the Byzantine Empire.

<sup>56</sup> When this person studied at Socrates, it was located in the basement of the Holy Trinity Church.

for us. You know, we had all these pictures on the walls..”(N).

Also through the folkloric dances, sketches, poems and songs they learned in preparation for cultural and religious school shows:

*“We learned so much Greek history in elementary... Like our parades. For the 25<sup>th</sup> of March, we had parades, we put up plays for every school show. The “Krypho Scholio”<sup>57</sup> every year. So from a young age, those six years... You knew what Easter was and what the word meant, and what’s “25<sup>th</sup> of March” and what’s “28<sup>th</sup> of October”. But the kids that didn’t go to Greek school didn’t know these things because they didn’t do Greek at school. Only whatever their parents would tell them. Whereas we did these things in school and we also did them at home. But we did them at school too” (A).*

Another one reminisces:

*“I remember we had.. You know in plays, we use to have.. You know when they put Athanasios Diakos on the barbecue, the Turks. They started a fire; they almost burned the church down! “Για δεξ καιρό που διάλεξε ο χάρος να με πάρει, τώρα που ανθίζουν τα κλαδιά και βγάζει η γη χορτάρι.”<sup>58</sup> [...] And the poems we learned! I can still recite poems I haven’t heard.. You know... [He begins reciting another Greek poem he knows by heart.]” (N).*

They also came in direct contact with the Greek element through their participation in a variety of cultural school celebrations, such as national and religious celebrations, parades, wreath laying ceremonies and Mass attendances. According to person N: *“We all had to have foustanelas. You had to.. Our parents, I don’t know where they got them, but I still have it in a box. [...] You know, but it-it gave us that uh.. that.. you know, sense”.*

While according to another interviewee, Socrates marks the starting point of the interest he continues to have today in studying the Greek civilization, its philosophy and values:

*“Socrates was a start. Ok, we learned about the Odyssey and the Iliad, but it was a start. It was very introductory type. [...] When you’re a child, you don’t see it. But it takes though! It takes the fact that it’s introduced! ... And you go into depth later on. [...] And you never quit. Like you never stop finding more meaning into it. You know? They are so rich those works” (H).*

---

<sup>57</sup> The Secret School

<sup>58</sup> The dying words of Athanasios Diakos, a Greek military commander during the Greek War of Independence (1821) and a national hero who was impaled and roasted alive. Translated as, *“Look at the time Charon chose to take me, now that the branches are flowering and the earth sends forth grass.”*

Moreover, it was reported that through the school, the members of the sample would come in contact with the Greek Orthodox Church, as they collectively attended big religious holidays and received the Holy Communion. According to person F's recollection: *"...the church played a very important role. We were required and obliged, as they are now, to attend high holidays, to have Communion"*.

The religious element had a special place in the everyday school day. Each day, a morning prayer was done in the schoolyard or inside the school, and one at lunchtime, before the meal. As person O stated: *"I remember when every morning we would gather up in the little hall that the school had and we would do our prayer"*. It also had a particular place in the Greek course. According to person S: *"The religion was important at Socrates back then. You know, we did at Socrates mass and communion and you knew your 'Pistevo'<sup>59</sup> and you knew things by heart"*.

Apart from the religious instructional material, teachers played their own separate role, enriching lessons with extra information where the situation called for it. One person describes: *"We went to school next to a church<sup>60</sup>. Now, let's say it was a big holiday, the bells would chime. The Greek teachers would always tell us, 'Today it's St. Demetrius' day, for example. And we would do a quick lesson on that saint'" (A).*

Besides that, the fact that *all* interviewees had an impressive amount of memories of their days and experiences at Socrates is remarkable. Amongst others, they remembered pictures, names of teachers, schoolmates and principals, parts of the school grounds, titles and content of lessons they were taught, poems and songs, field trips and school shows, even the names of the school's bus drivers and janitors. As one said: *"We learned so much about our history and our religion and our culture. [It's things] that you don't get from other schools"* (A). When asked, while most remembered a great number of their teachers, four of the twelve participants declared that they remembered all of their teachers. In particular, one of them said: *"Oh, of course. I don't remember a lot of names, but I remember all of them. All the teachers. And to this day, sometimes with my cousin we sit and talk about them and we laugh.. the way they were with us"* (A).

The recollections they had of their days at Socrates were positive and negative. Their negative memories were mostly about the disciplinary measures used in class by particular teachers –something that was mentioned by almost every interviewee. Apart from some exceptions, the interviewees focused particularly on two Greek

---

<sup>59</sup> The Creed

<sup>60</sup> This person attended "Socrates II", commonly referred to as the "St. George campus", where St. George's Cathedral was and continues to be located in the same complex as the school.

teachers (these teachers obviously taught for many years in the Community's schools). In an attempt to show how tough one teacher's disciplinary methods were and how strict he was in class, person O stated:

*"I had B. and I'm still alive. And I boast about it. [...] ...'s brother who was with me in the same class, if he didn't go through three-four rulers a day.. They would break on his hands. ...They were those round ones. And you would hear clack! clack! clack! And he would go like this, he would rub his hand and stick it out again. ..At one time, they wet the.. the ruler".*

Another mentioned: *"...He had that old style... From Greece. He was very hard on us. Very strict and uh.. he would hit us sometimes. I'm telling you, that's how he was. He was stuck in the old times"* (A). Two individuals recognized some degree of positive outcome from these measures. More specifically, they said:

1. *"Out of fear that you would get the capital punishment, you did your work. You would sit and do your homework. You'd say, 'Oh God, if I don't do this, tomorrow I'm going to get it. All right, sit down and do it.' Because they would call on you to say the lesson. 'Say the history lesson.' Bam! You'd get up"* (O).
2. *"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"* (F).

Three of the twelve participants said that at Socrates, they learned to respect the school authorities, their own self, and the "others" in general. As person O declared:

*"The teacher is the teacher. He's the ruler of the class. That's it. Respect. So what Socrates gave me, now that we're talking about it, it gave me that sense of respect towards others. Because the way the hierarchy was built, the way the system was, you needed to respect other people to do what you have do".*

Also, in class, the teachers prompted and encouraged their students to speak the particular language they were teaching in. According to person M: *"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".* Another one remembers: *"There was a teacher I had in Grade 3 and Grade 4. Her name was Madame N. ...She used 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).

It was observed that the members of the sample referred to their Greek teachers and the things they taught them a lot more than to their French and English teachers. They also talked about the weaknesses Socrates had at different periods. Those who graduated before the school became officially trilingual mostly described the weakness of the French course. In particular, they said that it lasted for a short period of time, that it was taught by teachers who lacked the necessary qualifications, and that the instructional material was insufficient and did not correspond to the sociocultural context of Canada. In fact, the following were said:

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).*
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).*
3. *"We had French. But it was very little French. It was the English teacher that taught French. The quantity was not much" (H).*
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).*

On the contrary, those who attended Socrates after 1971, when the school acquired a francophone character and upgraded its French program, had a very different experience with the French language.

*"I started my education in 1971. I'm one of the fascinating stories of Socrates in mid-stream. Went from English to French. With Bill 22. I was that year. And I remember very well the whole phase with the teachers changing. One morning we came to school ...and I remember that all of a sudden, our teacher, our formal teacher, was the French teacher, who was now teaching us 4 hours a day. We were little. We couldn't figure it out. [...] It was very interesting. And you know, we were one of the first ones to start learning French" (K).*

A 1991 graduate said the following about his French teachers: *"...They were really for ..the French material" (M).*

Regarding the projection of the Canadian and Quebec culture through the

school's French curriculum, four of the younger interviewees stated that the attitude of their French teachers was more professional towards the students. In fact, they would have preferred that their teachers communicated more of the country's cultural aspects to them. According to person S: "*Federalism or the provincial side wasn't focused upon. It was viewed objectively*". While person O said: "*I mean we did French songs, we watched 'Bobino'<sup>61</sup>. We watched these... So we knew about the French culture, but not that much you know*". Likewise, person M said: "*...They were very professional. So, they never made any reference to us being Greeks or to us being different from anyone else... But they really didn't push that.. you know, 'You're also Quebecois, you're also Canadian.' [...] They really kept it at a very professional level. Maybe I wish they would have introduced us a bit more to that*".

On the contrary, one interviewee described a particular teacher of his who, he believes, had taken it upon himself to guide his students toward becoming integrated in Quebec society:

*"He understood what his role was, being a French-Canadian teacher in the Greek Community. [...] He clearly understood that these Greek boys and girls- and he had a bit of a personal agenda in that sense. He really wanted to get these boys and girls integrated in the French society. Irrelevant of what happened; he understood that these were formative years"* (K).

Likewise, another one remembered: "*Sure. I mean, it was touched upon, especially in Grade 5 and 6 when they started talking about... the history of Canada and Quebec, and the kids started [going to] Ottawa and Quebec City*" (S). In overall, their answers relating to the school activities that promoted and projected the Canadian and Quebec culture were vaguer, more general and with greater difficulty were they able to come up with specific examples.

Finally, according to the interviewees' beliefs, Socrates school offered them a much stronger foundation in Greek education than that of the Greek children who did not attend it. Many comparisons can be discerned in their statements, between the Greek children that studied at Socrates and those who either attended some other form of Greek education (afternoon or Saturday classes), or who did not attend Greek school at all. In their statements, they place the Socrates students' knowledge of the Greek culture and language as superior to that of the other Greek children. For example, someone stated: "*The Greek mythology.. I used to know everything there was to know about mythology! And my other friends from other schools, they wouldn't know a thing*" (G). Another one observed the following:

*"I see some people in my environment now who did not attend Socrates. And..*

---

<sup>61</sup> French children's television series.

*we'll talk about some songs and they'll go, "Oh.." Some songs, traditional songs, 25<sup>th</sup> of March, 28<sup>th</sup> of October<sup>62</sup>.. 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)*

Of particular interest is the following discussion with person O:

*O: You could see their mentality was different. I mean, their Greek spirit was very different from ours. And they were lacking the consolidation that we would get at Socrates. I mean, the parents, they were Greek too. [...] But that complementing wouldn't occur as it did at Socrates. And you felt it, and you saw it.*

*Theo.: You felt that they were lacking something?*

*O: Especially the language. You'd see that they were a little behind. [...] With grammar, geography and other such things, you'd see that they just didn't have it.*

*Theo.: Socrates' children were more informed on these topics?*

*O: Yes. Absolutely. It couldn't be otherwise. Even if you didn't want to, they bombarded you every day. Even though back then we had the circumflex and the rough breathing.*

### **8.2.3 Skills (social – academic) acquired at Socrates school**

The third category examined the academic and social skills that Socrates offered the individuals of the sample, which played a role in their academic development. The data analysis revealed that the school contributed in the development and imparting of various skills which influenced the graduates' subsequent academic progress. The results are presented in two sections:

Social Skills: *-School Transitions and Social Integration*

*-Interpersonal Relations*

Academic Skills: *-Academic Acquirements and Skills*

*-The Language Issue*

Social Skills

*School Transitions and Social Integration*

The interviewees spoke of the various transitions they experienced: the initial one from the home to the school, as well as of the subsequent ones, from one educational institution to another. Regarding the home-school transition, the interviewees felt that the change was not a difficult one, given that the students and part of the teaching staff were "like them", that is, of Greek origin. As a matter of

---

<sup>62</sup> He is referring to the two Greek national holidays which fall on those days.

fact, this factor helped in making their home-school transition smoother and their adjustment to the new school environment easier. As one person said:

*"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, 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).*

The majority of individuals mentioned that, the fact that they went to Socrates school with other Greek children, whom they sometimes knew from their neighbourhood, made them want to attend it very much. Some said that they would be eager for the new school year to begin, or to go back every Monday so that they could see their friends.

*"...We couldn't wait to go to school. I don't know... 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).*

Likewise, the transition from Socrates to the next school environment<sup>63</sup> occurred smoothly for eight of the twelve participants. The fears and difficulties they faced were normal, given that they had to do with adjusting to a new setting and people. One individual described his transition saying: *"I think it's a normal phase. [...] Leaving Socrates 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).* Another one described it in the following way:

*"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*

---

<sup>63</sup> Depending on the number of classes Socrates offered at different periods in time, the members of the sample either completed grade 6 there and continued on to high school, or completed grade 5 there and grade 6 (or even 7<sup>th</sup> grade) in other schools of the province before moving on to high school.



*clique, you know? And then what happens, they take us, they say- They say some names and they separate us in classes. Oh no! And I've been separated from my friends and what am I going to do now? 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 become friends with other people. That helped" (M).*

Except for these fears, person M also talked about his worries when the time came for him to leave his monoethnic school to attend a multiethnic one:

*"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 a multicultural environment. And you don't know if you're different from them. Or if you're going to be speaking the same language! Are they going to make fun of me because of my accent? Do I have an accent?" (M).*

It must be noted that the majority of those who described a normal school transition, either lived in multiethnic neighborhoods where they were in contact with non-Greek children (as opposed to living in "Greek neighborhoods"), and/or were involved in extra-curricular activities with children of other nationalities. As person Y reported: *"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>64</sup>. For me it was not the case. I had non-Greek friends in the neighbourhood. We spoke French at hockey, figure skating... [...] Socrates is not your only- I had other activities".*

Yet another factor that facilitated the transition from Socrates to high school, mentioned by six people, was the "group" transition and adjustment to the new school environment. That is, the transition of a number of Socrates students to the same high school, or the presence of other Greek children at the high school. According to person D:

*"...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,*

---

<sup>64</sup> Many Greek families were, and continue to be, concentrated in these two areas, making it easy for someone to find almost exclusively "Greek neighborhoods".

*"What do Armenians do?"*

From the four individuals that had a hard time transitioning from one school setting to the other, one said the reason was because he was used to being only in Greek environments and doing extra-curricular activities solely with Greek children. The second one (a 1950s graduate) immediately faced a negative attitude from the Anglophone Protestant school which considered the Greek community school to be of second-class, as well as from his classmates who, as he explained, simply saw him as "different". The third one had a hard time transitioning to high school due to the fact that he lost the 'social status' he had in elementary. As for the fourth one, he happened to go to a high school where the previous Greek students had left a bad name, and as such, the newcomers immediately became targets of verbal and physical violence.

In general, regarding the transition from Socrates to the next school environment the interviewees stated that their studies at the Greek school did not keep them isolated from the wider society. On the contrary, it offered them various opportunities to come in contact with the Canadian and Quebec culture. To this end, the following factors were mentioned regarding Socrates school:

- examples of "Canadianness" present through the French and English teachers,
- significant percentage of instructional time in English and French on a daily basis,
- didactic material containing cultural aspects of the Canadian and Quebec society (e.g., lessons pertaining to Canada's and Quebec's history, official languages, natural sciences, citizenship education, poetry, music and songs),
- school excursions to various Canadian cultural and historical sites (e.g., Parliament of Canada, Quebec City, Cabane à Sucre).

For instance, the following things were said:

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).*
2. *"Yes, you know you're a young Greek boy. This is where we are. Socrates 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).*

As a result of this, the majority of interviewees felt that they were adequately prepared to integrate even more into the Canadian society following their graduation from Socrates. According to person M: *"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".*

Two people showed an interest in learning more about the Canadian and Quebec culture, choosing relative fields of study at the university level. According to person S: *"I was glad I was able to take those courses in Quebec [culture]. Because it opened my eyes".*

One other person described how his studies at Socrates provided him with a "personal culture" -something that he would not have been able to acquire in the other educational institutions where he studied- saying: *"Socrates gives you a lot of like... I still draw on stuff I learned in Socrates and Aristotelis. To this day. Because I find it gives you a lot- a big "culture personnelle". Because you don't have that in-Like when you go to N. school, all you do is N" (Y).*

In addition, some interviewees believe that their trilingualism was well accepted by their classmates when they started high school. Three people said for example:

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! Because I mean, I knew another language! I knew something more than them. So to me it was a boost of confidence.*

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. And, "Wow! It must have been so hard learning three languages at such a young age!" They found it very fascinating" (A).*

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).*

The rest of the transitions from high school to college and then to university followed without any major problems. Most interviewees recalled adjusting to each

new environment smoothly and easily, collaborating and creating friendships with new people and feeling very comfortable in the various multiethnic school environments. One of them, speaking of his college experience said:

*"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).

While another stated:

*"It was the best two years of my life. [...] 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, 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).

However, two interviewees who studied in francophone universities remembered experiencing the friction that has long existed in Quebec, between francophone and anglophone / allophone Quebecers. According to person M:

*"The situation that should have happened in high school happened in university. So, all of a sudden, we saw the French students in our class hold to themselves! And whoever looked a bit different, or whose name was different, they would kind of be a bit more reserved toward them. They were holding us at a distance, and automatically, that created a little thing where, the immigrants –"les immigrants" they used to call us- which was kind of... Because it was really a non-issue at that point: we were all born here, our French was just as good as theirs. "Les immigrants" that we were, ok, we started hanging out together and the French kids were all together".*

Explaining the possible reasons behind this type of behaviour, he said:

*"A lot of these people were from more remote regions in Quebec. So they weren't really exposed to other nationalities. So, to some degree, these people tended to just hold to themselves, I think for security reasons! And also what happens is we dress a bit differently. We dress.. not.. more.. culturally? How should I say this? I don't know. We dress a bit different. Maybe we're a bit louder. And we make more jokes in class. We were more at ease. [...] Because to them, they were in the big city for the first time and they were meeting people, different people from them. So it's possible that they just went through that transition at a different time. At a different age too<sup>65</sup>".*

The second person recalled:

---

<sup>65</sup> He means the transition he experienced when he left Socrates.

*"When I started N. school, it was the year of the referendum.<sup>66</sup> [...] So there was an issue. But it was francophone/anglophone. Ethnics were put in the anglophone group. [...] At the time there was a lot of tension in the school. Because it was a French school. Even in the school newspaper teachers would make comments against English and allophones. There was a whole scandal. We were obviously a little bit excluded" (Y).*

Apart from the above two statements, and beyond the experiences associated with the school transitions, the members of the sample made it clear that, as members of an ethnic "minority", they did not feel rejected by the other individuals of their school environment. This is evident in the following two statements:

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...*

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).*

### *Interpersonal Relations*

Concerning their interpersonal relations, for the majority of interviewees, an important part of their stable relationships were with people of Greek origin –people whom they knew from Socrates or elsewhere. This picture continues to exist today, while for some, their friendships have evolved into official social ties, such as for person Y who states: *"...Like honestly, my friends that I met there, I married them, I'm baptizing their kid now".*

However, they never remained distanced from the rest of the ethnic groups, since they all mentioned having, during their studies, created friendships with people of other nationalities too (to varying degrees). During their entire course of studies following Socrates, they always had inter-ethnic contacts, with the exception of person A, whose interactions with members of the "host society" were more limited. As he himself described:

---

<sup>66</sup> A referendum was done in 1995 to see whether Quebec would separate from the rest of Canada. The extreme Québécois nationalists known as "les séparatistes" who wanted to see the province separate, lost by a very small difference. According to their leader, one of the causes for their loss was the vote of the ethnic minorities that reinforced that of the anglophone community.

*"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.. Not 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 Socrates. 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, not that you forget about them, but they move on too" (A).*

On the contrary, according to person M: *"We became instant best friends with a Portuguese guy, a Spanish guy and a Portuguese girl. And me, the Greek one. We were inseparable".*

In terms of their level of sociability, most members of the sample varied between those who were quiet but generally accepted, and those who were extremely social. Also, it is evident from their statements that they participated in "intercultural meetings" with individuals of other nationalities. As it appears, in interacting with their multiethnic school environment, they engaged in "intercultural dialogues", sharing aspects of their culture with other people and learning about other cultures. For instance, one person said:

*"...Some kids would sometimes ask you, "Oh my God, what is that?" And of course, we're all happy to explain, "It's spanakopita<sup>67</sup>. 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, "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 holiday - 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.. the Arabs who had Ramadan for example" (M).*

Furthermore, when their high school offered after school activities, most interviewees participated in them. The activities mentioned were mainly: sports, theatre, various councils (student council, yearbook committee) and various clubs (math, chess). As one person described: *"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!" (H).* In addition, many individuals were

---

<sup>67</sup> Spinach pie, a Greek specialty.

involved in taking Greek folkloric dance lessons which were offered by different Greek organizations, as well as in other extra-curricular activities offered by non-Greek organizations (e.g., swimming and hockey lessons).

Six people mentioned starting to volunteer or work during college and university in fields relevant or irrelevant to their field of study. Also, at this stage, their activities were oriented more toward becoming members of Hellenic Student Associations (at least five people), of other associations relevant to their program of study (at least one person), or in other collegial or university activities (e.g., Student Council, peer support groups). In three cases where there was no Hellenic Student Association, the members of the sample were among those who helped found one. *"...There were about eight of us that we decided we were going to create a Hellenic Club. So we created the Hellenic Club at \_\_\_ University. And by doing that, we tended to have events where we'd get together"* (G). Another person said: *"...We wanted to network all the Hellenic Associations from all the universities across Canada. [...] We were very involved. Like I said, I'm proud to be Greek. And we started the Hellenic Association too, you know"* (J).

In overall, those who, growing up had extra-curricular activities outside the Greek community, stated feeling today very comfortable using the local languages and being among people of non-Greek origin. It is not a coincidence that the only person who kept most of his extra-curricular activities within the Greek community stated that to this day, he finds it a little difficult when he is the only Greek among non-Greeks, or when he must use the French language.

### Academic Skills

#### *Academic Acquirements and Skills*

Regarding their high school academic performance, the members of the sample reported that, having finished elementary school, the transition to the high school's academic environment with its many classes, its numerous teachers and its increased workload, happened very smoothly without any major adjustment problems. Their explanations for this focused mainly on the fact that they had already gotten used to all these things from elementary school and the academic transition therefore, did not appear to be that big or difficult. According to person 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 Socrates. The workload was there. So we didn't have a difficult time adjusting to these seven-eight classes. Academically, I adjusted well"*. While another said:

*"Just because Socrates 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).*

Many people said that due to the fact that they had to learn three languages and that they had more hours of instruction than the public schools, they learned to work hard, to study more hours than the other children and to make more efforts to cover the work their three teachers assigned to them. From early on, they had realized that there were differences between their school and other children's schools. For instance, some of them said:

1. *"We had longer hours at Socrates 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. [Having homework for all three teachers at Socrates] it's very hard to do that. To think that there's children studying one language only and they find it hard" (A).*
2. *"I didn't understand why we had more homework. Why we had to wear a uniform. Why our days were longer than the neighbours' who attended public school. And I appreciated it much later in life" (S).*
3. *"We were twenty kids [in the neighbourhood]. The only one that went to Socrates was me. The other kids either went to Saturday school or they didn't go [to Greek school] at all. I'd say, "How come they're done with school so early and I'm still here writing? What's going on here?" (O).*

Furthermore, the fact that in elementary school they had learned to meet the expectations of three teachers, each of whom taught them more than one course, and as such had learned to be more organized and adequately prepared for all their lessons, later on helped them to successfully manage the high school's higher academic and organizational demands. Person M stated for example: *"...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 asset for your academics later on. Because you have such a strong basis."* While according to person D:

*"Academically, because at Socrates we were so well- we had so many books, so many.. Like, the Greek teacher comes in with his history books, geography books, reading books. The French teacher has her reading books, her math books. The English teacher has three, 4, 5 books. So at one point, if you open an elementary school student's desk whether it's from Grade 1 to Grade 6, you're going to find so many manuals, so many notebooks, so many things that.. you're like, "It's not possible*



*for a child at seven or 8 to control this. To do all this and be organized." And know that when the teacher says take out this book, automatically to know where to put it. So, when we had like seven or 8 different teachers or 7 or 8 subjects, for us really it wasn't a hard thing to balance".*

Moreover, the members of the sample revealed that from their studies at Socrates they were able to develop a work ethos, that is, a way to perceive the bulk of academic demands and to process it without leaving any lacunae in the academic expectations. One person referred to this work ethos naming it the "Socrates rules" and described how these helped him adjust academically in high school: "*Once you get older you forget about your Socrates 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 Socrates*" (D). Another one mentioned: "*...what you have to realize is that at the time when I was in Socrates the work ethic was a lot more pronounced. And it would force you to do your homework*" (O). According to one interviewee, Socrates' work ethos had been noticed and discussed by the teaching staff of the private high school he attended after elementary:

*"I felt we were more hard working than the others. And my French teacher did tell me that in Secondary 1. Because she had other Socrates 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).

The school's strong work ethos and by extension, the teachers' beliefs in the students' abilities helped the members of the sample develop serious work and study habits which, as they supported, transcended into their high school and subsequent studies, facilitating their transition from one educational institution to another. To the question "*Do you think Socrates adequately prepared you for your entrance in high school?*" two interviewees' answers are indicatively shown below:

1. *"I benefited also academically. 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 Socrates 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).*

2. *"What helped from Socrates.. The amount of homework we had in Socrates 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- And my high school was like.. it was like having fifty courses all the time. You had so many courses. It was just crazy. We worked- We had days of like, 8:00 a.m. to 5:00 p.m., 8:00 a.m. to 6:00 p.m. 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).*

For the above reason, they also mentioned not having any particular problems with their high school courses. Starting their high school education, they did not feel that they knew less things than the children who had come from other schools. On the contrary, they felt that they were adequately prepared and that they had a good academic foundation which could support their high school studies. According to the following individuals:

1. *"Look, back then Socrates had a very good curriculum.. So we would come out pretty strong. [...] It gave me the strength, the tools, the way it was organized back then, to be able to meet every challenge. To get into the battle at school and to be able to.. with my eyes closed" (O).*
2. *"Well, I did very well when I was in high school. I was on the principal's Honour Roll. So I believe we were adequately prepared. I was a good student too. I was very studious. You know, very organized" (J).*
3. *"I think academically it certainly was good. You know, we were just on top of everything. We weren't behind. Except for French" (N).*

At least four people stated that their grades were among the highest in their class and that in many cases, these grades were higher than those of the children whose mother tongue was English or French. This made them feel proud of their academic abilities and achievements. Some individuals commented on this, saying:

1. *"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 Socrates. 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" (M).*

2. *"Because it's also odd for someone for whom it's not his mother tongue to have better grades than the French students' grades" (O).*
3. *"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" (N).*
4. *"Just because someone speaks the language- And you see it. I'm sure you can go to a regular French school where the majority are "Québécois de souche"<sup>68</sup>. And they might speak it. They might have a vocabulary. But their written skills are.. horrible. They don't write properly, they don't conjugate well, they don't.. So just because they're francophone and they speak it, it doesn't mean they can write it properly. We had to work on our grammar at Socrates. Grammar was very-very important. Because they told you, "So what if you can speak it? If you can't write a letter..." (D).*

At this point, it must be mentioned that from the twelve participants, six said that already from Socrates, they were among the best students of their class. As one person commented: *"I looked forward to school. I liked school very much. And I was fortunate, I didn't have to work too hard. You know, sometimes you study and study. It really came pretty easily" (N).*

#### *The Language Issue*

One of the most important factors about Socrates school is that the members of the sample mentioned that it gave them the opportunity to learn and consolidate three languages simultaneously. In fact, four people said that the language in which they think today changes depending on the linguistic context they are in. According to person M: *"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".* This in fact, is something that has made or makes some people want to send their children to Socrates too. According to one: *"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... [stops and takes a deep breath]" (Y).*

According to the interviewees, Socrates is responsible for the fact that they began their studies in a school environment that emphasized giving its students a strong base in all three languages. This was done while in the province's regular

---

<sup>68</sup> Quebecers of French descent

schools, for a long time and often due to the Anglophone/ Francophone tensions, much lesser attention was given to the second language. Perhaps Socrates' results regarding the transmission of all three languages had to do with the fact that the community school never took a part in these conflicts. Thus, according to one member of the sample:

*"Language-wise, my basis of French, English and Greek is because of Socrates. Not because of high school but because of Socrates. The Greek I speak now is because I learned my basis at Socrates. The English I speak now, the grammar, that I remember when the teacher used to teach us the apostrophes and all that, is definitely Socrates. Because in high school I didn't do advanced English. I only did one year. Then they eliminated it. We had "Anglais"<sup>69</sup>. [...] Then I went to X.<sup>70</sup>, where I was advanced. So there, I did not write the compositions that I wrote because of the English I learned in high school.. [...] The grammar rules that I learned, I learned them at Socrates" (D).*

The participants also commented on the very good level of Greek they acquired during their studies at Socrates. According to person O: *"And back then, the Greek we learned was Greek. I don't want to speak negatively of today's level, but..."* Another one stressed that Socrates has a very special place in his life, in how well he is still able to use the Greek language. He stated: *"If I hadn't gone to Socrates and Aristotelis, I wouldn't speak [Greek] as well" (Y).*

With regard to Aristotelis school, some people spoke about how their studies there helped them in their regular school, especially in history. As person A commented: *"Aristotelis helped me a lot, because a lot of the history that we would do there, we would do in French [school] too. [...] The Byzantium! We did Ancient Greece! And all these things, we had also done them in Aristotelis. So it kind of helped".*

Hence, the fact that at these two Greek schools they had studied not only the Greek language but other aspects of the Greek culture as well, provided them with a good base for courses such as history and literature which they took in their later studies. As one said:

*"Well, the minute you have a facility with another language, you just.. your brain, I think, is more exercised. It's easier to absorb more information. And it's also easier to relate information that you relate to. Let's say you do "Antiquity". You've already done that ten times. You know? [...] And your capacity to absorb information is higher because you've practiced" (Y).*

---

<sup>69</sup> More basic and not so advanced English courses, usually attended by many francophone children.

<sup>70</sup> anglophone college

Moreover, three of the twelve participants continued their study of the Greek language, taking extra language and literature courses in university. In fact, one of them completed a basic part of his university studies in Greece, while another took two of his program courses in a university of Greece (in English). As person G stated: *"Professor S. 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".*

The interviewees' strong base in Greek was useful in their later studies too, given that Greek is the root of many scientific terms. Many of them spoke extensively about this topic and how lucky they felt knowing Greek, compared to the non-Greek students who lacked this tool. In particular, one said: *"When we started doing chemistry, physics, math, suddenly, the unknown words were Greek. I knew what they meant. [...] The others, it would take them a week to understand them whereas I had already caught on. So it definitely was a help"* (O). Another one commented: *"When I went to college -I was in Health Sciences- most of the terms were in Greek. So it helped a lot. I bet it was much harder for the non-Greeks to understand the word. Me, even if I didn't know it, you cut the word in the middle. The word is Greek. So you understand it"* (A).

Furthermore, the fact that they were already trained in learning a second and third language helped some of them learn a foreign (fourth) language. As one said:

*"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 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).

What helped some individuals more, was the fact that the particular third language they knew was Greek. For example, one person said: *"...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).

However, the school's role as transmitter of the Greek language was complemented and supported by the parents' role, that is, by the use of Greek at home. According to the members of the sample, the fact that they constantly spoke Greek at home was imperative in consolidating their knowledge of it. As such, person D stated: *"We were lucky because at home we only spoke Greek. So our spoken Greek was very advanced. Just like it was for almost 95% of the students of Socrates. Because both parents spoke Greek at home. [...] So we all had that. The Greek was not a problem".*

The opposite happened with regard to the French language, especially in relation to the English one. As person A explained: *"I guess because we watched English*

*television... We never watched French. And our parents knew a bit of English, so... [English] is much easier. It's out there everywhere. Like on television, on the radio... Whereas French, it wasn't there for us".*

Moreover, during the interviews, half of the interviewees (6 out of 12) mentioned having been involved at some point with learning a fourth or even a fifth language. Most did this during their studies, while some, after their studies for professional reasons. It is also interesting how five people (41.7%) declared that they like to deal with languages or that they consider to have an ease with them. For example, one person said: *"I've always been good at language. So I've always- My levels have always been high. In all three languages"* (Y). Another one said: *"I have an easy time picking up languages. Because I picked up Spanish in high school"* (S). Still, person F stated: *"I consider myself trilingual. I also speak a little bit of Italian and Spanish which I use [at work] ...I just picked it up. I like languages. I would love to learn Russian"*. Furthermore, four individuals (post-1970 Socrates graduates) stated that up until the university level, they felt equally comfortable with the French and the English language. According to one of them: *"I can't say I preferred one language over the other. I feel equally comfortable in both"* (J). Only one mentioned starting to forget his French due to insufficient use.

With regard to their high school studies, seven people attended francophone schools while five attended anglophone schools. Out of the first seven, two went to private schools which followed the system of France<sup>71</sup>. Both mentioned having to do some extra French lessons in Secondary I in order to reach the same level as the other children. *"...They say 'Français' is a system. I'm sure if I had gone to a Quebec high school, I wouldn't have had a problem. But it's like you go in the middle of the system. ...We had to do some extra classes with one of the French teachers to get us up to par"* (Y).

The rest who attended the French public and private high schools of Quebec did not have any serious problems with the French language nor did they need to receive any extra help. The only problem they had to deal with at first was in speaking (French). Some people felt that they had not practiced enough previously, or that they spoke French with a Greek accent. Two of them described this difficulty saying:

1. *"I felt like I had a language problem. Although I wrote, read and understood French perfectly, I had problems speaking it. It wouldn't come out! Because all my life at Socrates, although we did French, you'd only speak French with the French teacher. During recess we would speak Greek, English. In class, we would speak Greek, English. So then you go to high school, and you can't- not that you*

---

<sup>71</sup> A different educational program from the program of the francophone schools of Quebec.

*can't, but you have difficulty! [...] At first I was embarrassed to speak in French. Because everyone else was French and they spoke their French perfectly. Whereas I had such a Greek accent!" (A).*

2. *"With the French I was a little scared. I was scared because.. I didn't speak French. I hadn't practiced let's say. Writing, no problem. Spelling, no problem. Syntax, again, no problem. Uh.. comprehension, no problem! The only thing I was afraid of.. talking! Because once you don't practice it, you can't find your words, you don't talk the slang like the other children" (M).*

However, this problem reportedly existed only in the beginning of their high school studies:

*"That came along pretty quickly actually. Because the vocabulary was very enriched already. We read a lot in Socrates. It was just building.. you know, the links inside your brain so that the language can then.. take off. So a couple of months of just talking with your friends and you were right along with it. Of course we had a little accent" (M).*

With regard to English<sup>72</sup>, those who attended francophone schools were all placed in advanced classes. As person Y commented: *"We were advanced in English so we went into Advanced. [...] Like we did Shakespeare from Grade 7. Advanced English was very advanced."* Another one stated, *"We were lucky because almost all of us wound up in the end, because we were advanced in English, in the same group: 'Advanced English'" (D).* Still, another one said: *"...because we came from a trilingual school, we were placed in a more advanced English class. So all of us who came from Socrates were in that class" (S).*

The five people that attended anglophone high schools did not mention having any trouble with the English language or with their courses. However, from these, the four who went to Socrates when French was not officially taught there yet (before 1970), had trouble in French class. Person N for example, said: *"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".* Two of the four took additional measures to fill in the language gap left by the elementary school, taking French courses on purpose in their later studies. According to person F: *"...What I did, I took some courses in French. [...] I deliberately took courses which were all in French".* The other two picked up whatever they could from the street and from work.

---

<sup>72</sup> Children that attend francophone high schools are required to follow and pass an English course every year. Likewise, children that attend anglophone high schools are required to follow a French course. The same thing stands at the college level. At the university level, the student has a choice between following one course or passing a language exam.

In contrast to this, the fifth person who went to an anglophone high school having completed Socrates' official francophone program<sup>73</sup> (after 1970), described a completely different experience with his French high school courses:

*"From age 7 to 11 we did four hours of French a day. [...] In high school, because my French was so advanced. [...] I mean, they were learning verbs that I was.. I had learned how to break down sentences! So in Grade 8, I think I did Grade 10 French. In Grade 9, I did Grade 11 French. [...] And in Grade 10 and 11 I didn't do any French. I had done everything. I had done all the prerequisites. I got my bilingual certificate..."* (K).

In general, the members of the sample reported not encountering any major problems with the main language of instruction in high school. Their explanations for their performance in French and English focused primarily on the quality of Socrates' French and English programs and the way these two languages were taught to them. Those who studied at Socrates after it began following the francophone system expressed the view that, coming out of that school, they had built a strong base in both languages. Those who studied there when the anglophone program was in effect, said the same about the English, but not about the French.

1. *"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!"* (M).
2. *"Look, when I came out of there I knew all three languages inside out. ...I knew them"* (O).

As required ever since the 1969 reform of Quebec's educational system, nine of the twelve participants attended college before going to university. From those, seven attended an anglophone institution and two, a francophone one. The eight individuals who were formally taught English and French at Socrates reported that the language factor was not an issue in selecting a college, a university and even their program of study. This, they were able to choose based on their own preference rather than the language it was being offered in. Furthermore, none of the interviewees mentioned having any difficulty being accepted in any university or program of study. In general, the selection of their university program of study was based upon:

- a personal preference
- an attempt to maximize the opportunities for finding employment

---

<sup>73</sup> This person graduated from Socrates after it officially became francophone, but prior to the strict application of the law requiring all children of immigrants to be educated in French in elementary and high school. This way, he succeeded in studying in an anglophone high school.



- particular factors related to eventually finding a job in the province of Quebec (being a predominantly French-speaking environment)
- a need to differ from the average Greek student who (according to the opinion of some interviewees) prefers to study in anglophone institutions of higher education.

As person M explained: *"I consciously chose French. Because my English was already so good, I didn't need to improve on anything. 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"*. Furthermore, the following discussion occurred between the interviewer and person J:

*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>74</sup> [...]*

*Theo.: Many Greeks that have followed the same path as you –Greek school, French high school, etc., have trouble with French. At least with speaking the language. And here you are, 'one of them' let's say, and yet you decide that you want to study 'Teaching French'. What made you decide that?*

*J: Well, the number one main reason would be that there would be greater chances to find a job. To be honest with you. I mean, if there would be many more chances of finding a job teaching English.. I already had a degree in English. So I said why not do something different? [...] Why not give myself more options and then I can decide to teach either or. So basically yeah, it had to do with the language. But it had to do with uh.. for greater opportunities. That was the main reason.*

Some people decided to study in a francophone university or program either because they already had a good knowledge of French, or because they wanted to perfect it (since their English was already at a very high level), to delve more into the Quebec culture, or even because this would offer them more opportunities for finding employment. Moreover, one person studied the language and culture of a different culture altogether, while another focused on studying how languages are learned. It must be noted that from the five individuals that went to an English university, two studied in francophone programs, while all those who attended French universities studied in francophone programs. According to person J:

*Theo.: How come you decided to study in a French university?*

*J: To study in French?*

*Theo.: You did French high school, college, and university.*

---

<sup>74</sup> He is referring to the Greek students who followed a similar path in what concerned their choice of institutions of higher education. According to this interviewee, many preferred particular (anglophone) institutions, such as Vanier College and Concordia University.

J: *...I decided to continue because I figured, you know, if I don't study it in school, I'm not going to... I wanted to really perfect my French.*

In addition, from the twelve participants, two completed part of their university studies in universities of Greece –one in Greek and one in English.

Hence, on the whole, the members of the sample seem to not have had any language barriers / restrictions concerning the issue of program selection. They feel that in general, Socrates adequately prepared them to meet the academic demands of their subsequent studies. As it can also be seen from the following statements:

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).*

2. N: *...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 Mr. T.<sup>75</sup> He was really a... He was really tough.*

Although the interviewees were able to carry their studies to a higher level and to exercise a profession based on them, this however did not happen without much labour and difficulties on the way. In the interviews the participants talked about the various difficulties they faced while they studied. Five of them had to work at the same time to cover their expenses, while two of them also had to help in their family's business. According to one person: *"I was working at a café while I was going full time to university" (D).*

Also, five had a hard time with the programs they were studying because, as they explained, they were quite demanding. For instance, person F said: *"I did Sciences at \_\_\_ University. I took Calculus. Advanced. Oh God! It was... [...] It was a struggle. It was a real struggle. I mean the people... There were six people in class! They were absolute geniuses in math!".* Another one spoke about his college studies saying: *"It was not my favourite 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).*

In any case, the members of the sample did not stop their studies. On the contrary, they either carried on to finish their particular program of study, changed orientation and continued their studies in a field more suitable for them, or they

---

<sup>75</sup> He is referring to his Greek teacher from Socrates school.

finished the particular program and completed another one too, acquiring a second degree. Person S spoke about his college studies, saying: *"It was difficult because you weren't free to pick the courses. They were pre-selected and they were demanding. And... you had to maintain a certain level. When we started we were forty. And when we graduated we were 24-25"*. Another person described the change of course he made going from college to university saying:

*"I was hoping ... 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 numbers, I wanted something related to numbers. Not something related to science, but numbers. So I figured, what's more related to numbers?"* (A).

According to certain individuals, their tendency to face the various challenges and to overcome the difficulties that crossed their path began in elementary school. As one of them explained: *"I liked the challenge because I was a good student I guess. And I liked the challenge of the three languages. I liked that. And I liked excelling"* (Y). This disposition toward challenges appears to have been transferred to the subsequent levels of study as many individuals made extra efforts to succeed to the best of their abilities and to better prepare themselves for their future career. For example, one person said: *"And then the year before you got your final year here, they sent you away. I went to Boston for a year. I went to Boston because the guy who was there the year before said he was able to do a lot of practice. And it was a great experience"* (N). Also, the following dialogue occurred between the interviewer and person M:

M: *I was always above average. And I kept on working. I stayed at [my job] for 5 years. ...In between, I would, let's say during my summer vacations, 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, internships, 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, when there is a need 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?*

One other person attributed a significant role to Socrates while referring to the "tools" it places in its students' hands, which enable them to operate and progress independently of the circumstances they might encounter in their future studies.

*"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 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).*

Regarding their university studies, some members of the sample were average, some others were above average, while some were among the top students in their program. Furthermore, many participants spoke of times during their studies where they excelled or stood out from the rest of their classmates. This appeared mostly in issues relating to acceptances in academic institutions or programs of study. In discussing his acceptance to attend a private French college, person O said for example: *"I mean from my school, they only accepted three. From the graduating class. And they [the other students] were freaking out. I passed. I got in there. And another French kid and a... No... No French kids. An Armenian and a Lebanese".* Another one said: *"When we graduated from high school, out of thirty-five kids, it was only 3 of us that went to \_\_\_\_ University. I was one of the three" (G).* While person S described his college studies, saying:

*"They were starting the \_\_\_\_ Program... And they wanted somebody that had a diverse background that did well in high school and elementary. And then they said, "We're starting this program and we're looking for about forty students. You're one of them." Which is a big deal back then because so many applied. So to choose forty out of so many thousands ... was a big deal. ... And I came from a French high school. And all the students had come from an English<sup>76</sup>".*

Still another talked about his internship during his university studies, saying:

*Y: ...I got into the \_\_\_\_\_. How easy it was? ... We were two that got in out of four hundred people that applied.*

*Theo.: From all the universities?*

*Y: From everybody. That year they only accepted 2. It was me and ... another person. [...]*

*Theo.: And after [your internship]?*

*Y: They kept me, they didn't keep the other person.*

---

<sup>76</sup> The program of study he was accepted into was in English.

### 8.3 Professional development

#### 8.3.1 Professional abilities and integration skills

The second part of the study's second axis centers on the interviewees' professional development and the "credits" they gave to Socrates school in relation to this. The first category examined their views with regard to their professional and social skills in the workplace and more generally, their degree of integration in the wider Canadian and Quebec society. The following emerged from the data analysis:

With regard to their professional development, it is important to note that all participants practice or practiced a profession based on their studies.

Eleven individuals stated that upon completing their studies, they did not have any difficulty finding employment in their field. Four of them explained that the reason behind this is because during their studies, they had worked in their field and as such, had acquired previous experience and made professional acquaintances. Another declared that his high performance in university played a major role in his hiring, while two others said the presence of a person of Greek origin facilitated their getting hired. According to person J: *"I was even working while I studied. I was working part time in schools here and there, substituting. The minute I graduated ... I got a replacement contract. And then, right away in September I got hired. Full time"*.

Furthermore, two people said that, due to the nature of their profession, while their ethnic origin could have stood as an obstacle in their professional development, they were able to overcome it without much difficulty, as they were very well prepared. As person S commented:

*"I knew that if I was going to stay here in Quebec, I had more chances of getting employment in French. Teaching French. [...] When I was interviewed for that job, the Director back then, he said to me, "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 would have 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"*.

While according to person F:

*Theo.: The fact that you were Greek, has that help you in..-*

*F: Not here. Here it doesn't- Here it was easier for a French-Canadian than for a Greek. [...] I wanted to prove that I am a good organizer and I know what I'm talking about. And I did prove that.*

Six people (including the above two) mentioned that even though they differ in their workplace due to their ethnicity, this does not affect the quality of their work nor of their interpersonal relations with their colleagues. On the contrary, they show their pride for their ethnic identity. Moreover, they feel confident and proud of the quality of their work and believe that this has a positive impact on the rest of the Greeks in Canada. As such, they believe that through their profession, they are, in part, personally responsible for the image Canadians form of the Greeks. As one person stated:

Y: *Everybody knows that I'm the "Greek guy" in the office. And that's my doing.*  
 Theo.: *How do you mean that?*

Y: *I don't care. I don't care. I'm proud of it. I'm very- I'm proud of it basically. I'm proud of who I am. Yeah. For sure. I'm proud of Socrates.. The only thing hanging- I didn't put up my diplomas, nothing in the office. ...A couple of years ago, they asked me to speak at Socrates, to the graduates. And they gave me a plaque. That's the only thing hanging in my office. And the Canadian \_\_\_\_\_ in Greek. That's what the office gave me. ..I have the plaque that Socrates gave me for speaking. And I have the Canadian \_\_\_\_\_ in Greek. So..*

In addition, person F said:

*"...my name appeared [constantly]. Ok? Somebody watching ... says, "Oh, \_\_\_\_\_opoulos! Where does that come from? It's Greek, right?" And I think that I've made.. I personally feel that I've given more than 100%. And I'm very proud of the work that I've done".*

On the whole, none of the study's participants reported ever having any serious difficulties in their interpersonal relations with colleagues of Greek and non-Greek origin.

Furthermore, the majority of them (91.7%) mentioned during their interview that they enjoy /enjoyed what they do / did professionally and that they view / viewed their professional abilities positively. As reported in the following statements:

1. *"When I think on 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).*
2. *"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).*

Moreover, many individuals declared that they are happy with everything they've achieved academically and professionally thus far and that they feel they've achieved the goals they had set regarding this subject. According to person A:

*"No, I was satisfied. I was very proud that.. you know, I finished my Bachelor's and then I wrote the \_\_\_ and now I'm going to get my license. I've achieved what I wanted. [...] Yeah, I feel like I've achieved... I've worked very hard. \_\_\_\_\_ was a hard program. And the \_\_\_ was even harder. So I feel like I've achieved everything that I worked on".*

During the interviews, three people expressed that through their academic and professional goals they wanted to do something different, something beyond a simple profession. As person G stated: *"I didn't know what I wanted to do. I wanted to do something different. ... Finally I decided that I was going to be a \_\_\_\_\_. And even after I became a \_\_\_\_\_, I wanted to do something different. That's why I ended up with the [research]. I wanted to do something that was not routine".* Another one said:

*"\_\_\_\_\_ 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 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" (K).*

From their statements, it becomes evident then that the members of the sample are achievement-oriented and have high aspirations for themselves. In fact, five of them continue to set even higher professional goals. This is evident from their comments regarding their future professional plans, and appears in older as well as younger interviewees. Person A comments:

*"I work in a \_\_\_ firm. A small firm. [...] I want something bigger and.. better. [...] Obviously you start in a small firm. You learn a lot in a small firm. But I want to specialize in \_\_\_\_\_. 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".*

Today, all twelve participants include in their social and professional circles individuals of different nationalities, and state that they feel as comfortable with them as with Greeks. Also, certain individuals have established relationships at a professional but also personal level with people from the higher social and political ranks of Quebec and Canada.

Regarding the level of French and English use in the workplace as well as more generally, all those who went to Socrates before it became officially francophone (four in number) use mostly English and much less, up to minimal, French. From the eight younger interviewees, five stated that they use with equal facility both languages, while the other three use English with more facility than French. As one younger interviewee described:

*"I think I think in French. Because I've mastered you know, compositions, reading.. ...My structure is in French. And ...I speak English more often with my friends. [...] I know that when it comes to counting, like a simple task, I count in Greek. They say if you count in Greek, therefore you think in Greek. And perhaps that is true. I definitely don't think in English. ...So when it comes to the nitty-gritty, like when thinking stuff and counting and trying to organize thoughts in my brain, it's in Greek. When it comes to the professional, when it's time for me to.. compose a letter, it's in French" (S).*

Finally, from the eight members of the sample that mentioned their income, two made up to \$40,000, two from \$40,000 to \$80,000 and four had over \$80,000 in annual income. Thus, it appears that the majority of the sample's members have a good income.

### **8.3.2 Profession and relations with the Greek community/HCM/Greek identity**

The second category examined the relations that the members of the sample maintain today with the Greek community, with the HCM and with their greekness more generally, and if there exists some relation between these and the profession they practice. As the data revealed, the participants' Greek identity influences their professional development in various ways.

Today, eleven out of the twelve members of the sample had or have some type of professional relation with the Greek community. Seven (58.3%) have a direct relation with it since they either have a Greek employer, or they work for the HCM. Four (33.3%) have or had<sup>77</sup> an indirect relation with the Greek community since they either have or had various professional ties with it, or have assumed roles representing it.

From the seven that have a direct relationship, two are professionally involved in the Greek community while also working at their regular jobs (in a non-Greek environment). The other five who declared having a Greek employer or working for the HCM said that they had also worked in non-Greek environments in the past, that they had felt comfortable there, and that they (apart for one who will soon retire) would feel equally comfortable if in the future, the opportunity came up to work exclusively with

---

<sup>77</sup> One of them has already retired.



non-Greeks again. Person K for example, spoke of the Greek environment in which he works, saying: *"This is a bit of a vacuum. I'm comfortable in it. As easily as I'm comfortable in a corporate [non-Greek] environment that I work downtown"*.

The twelfth participant that works in an exclusively non-Greek environment does not have any problems related to this: *"If you're talking about my colleagues, I feel very comfortable"* (Y).

Six of the eleven interviewees specified that their decision to work in an environment where they would be in contact with other Greeks was not based on this particular factor, but rather on professional and financial factors. On the contrary, the other five consciously decided to combine their profession with their Greek identity, the Greek *paroikia* and Hellenism more generally. A number of reasons contributed to this decision which involved the preservation of their ties with the *paroikia*, the sense of duty toward the Greek community and the image the Greeks portray in Canada, the wish to "pay back" their parents and the Greeks of Montreal for everything they believe these people gave to them, and finally, their need and ambition, as Hellenes, to offer something, or contribute in some way to Hellenism. As it appears in the statement below:

*"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. So I think the fact that I went to Socrates, to tie it all in, the fact that my greekness is very important to me..."* (F).

Also, as another interviewee expressed in the following dialogue:

*Theo.: So do you feel that you too can contribute something to the Community?*

*M: Yeah, definitely. Can I elaborate on that?*

*Theo.: Sure!*

*M: For example, at the moment I am a \_\_\_\_\_. And I work in a \_\_\_\_\_ still in the gitionia<sup>78</sup>. And.. Well it's a big help, especially for the elderly. You know, who aren't comfortable in French and English. I could provide such a huge service to them.*

*Theo.: To the Greek community..-*

---

<sup>78</sup> In a "Greek neighborhood", an area where many Greek families reside.

M: *The Greek one here, just because I speak the language. I can explain things to them. They have a question? They can ask their \_\_\_\_\_ in Greek. Yeah, and...*

Theo.: *So how does that feel?*

M: *That feels great to tell you the truth. And I've been offered jobs at other places, not in the Greek community. With a lot more money. And I haven't left. Because you go to work every day and it's like, 'Hello Mrs. Maria!' 'How are you? Read me this letter they sent me. I don't know what it says.' You know?*

Theo.: *Yes.*

M: *So it's like a family that's there. They.. They're there, they know your name. 'Bye! Thank you very much!' It's things you hear that just, you know, make you feel like you're still part of it. And it really is.. It's a big thing. You go to work with a smile.. You see people you like, you make somebody happy, and everything goes well.*

Theo.: *And you feel like you're a part of it?*

M: *Yeah. You're a part of it and you really feel like you're contributing something to these people who, you know, these are really the people who helped you out, to grow up. You know?*

Theo.: *Yeah.*

M: *And now you're helping them out in the same way.*

Theo.: *Would you say that this also guarantees the fact that you will continue being in contact with the Greeks?*

M: *Yes! That's a big thing. It's.. I know as long as I stay here, I'm part of the Greek community. So whether I marry.. anybody<sup>79</sup>, whoever it is, I'll go to work and I can speak Greek. You know?*

Theo.: *That's it. Yes.*

M: *I'll still keep it, I won't forget it, my accent won't change.. I'll still see people I know.*

Theo.: *Right.*

M: *It's just a.. a way to keep contact.*

Finally, as one more person stated:

*"Whatever I do, I don't do it because money-wise it's going to make me richer. It's more to pass on to the next generation our roots. The knowledge of Hellenism. So that someone could continue. Let's say from the one hundred children I have in one year, so that at least 3 can continue. [...] And that's what 'paradosi'<sup>80</sup> is! That's what it means: 'paradino'<sup>81</sup>! From one generation to the next. And if this stops,*

---

<sup>79</sup> He means a non-Greek.

<sup>80</sup> Tradition

<sup>81</sup> In this context, the verb 'paradino' means to hand over to the next generation.

*tradition will no longer be” (O).*

Only one member of the sample stated that in the non-Greek environment where he works, as a Greek he tends to seek the collaboration with other Greeks. He told the interviewer: *“When I started this Centre, we used to have 2.. people working here. 1\_ were Greek. [...] But that kind of thing sort of stays with you. It’s not that you go out of your way to hire a Greek. It just sort of happened. You have more of a tendency to associate with others that think like you” (G).*

Furthermore, five people stated that, the fact that they work in environments with other people of Greek origin, especially of the first generation, gives them the opportunity to improve and to maintain their Greek. As can be seen in the following statements:

1. *“And now, as an employee of Socrates my Greek has gone better because I speak with Greek [people].. And if there are some words that I don’t know.. they’ll tell me. Obviously because you’re speaking to Greek [people] you try to polish your Greek as well. So in the \_\_\_ years that I’ve been an employee of Socrates, 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).*
2. *“...my Greek now is very-very strong and I read and I have no problem. And I give that because I came back to Socrates and I worked” (D).*

Finally, it is remarkable that today, those who work at Socrates and who, as its students had felt a sense of “family” there, continue to foster the same feelings and seeing it “like home”. As one of them said: *“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” (J).*

### **8.3.3 Lifelong contribution of Socrates school**

The third and final category examined the “credits” attributed by the members of the study’s sample to Socrates school with regard to their overall personal, academic and professional development. On the whole, the members of the sample believe that Socrates school marked a milestone in their development as individuals and as Greek-Canadians. It constitutes a major factor, which, in significant collaboration with the family, operated as a socializing agent in their lives. More specifically, the people interviewed emphasized the fact that at Socrates they got a head start in many areas of their life, something that continued to indirectly affect the rest of their development. For example, the following were said:

1. *"You do absorb. Even if you don't remember obviously. Like I said, I am a product of that milieu. And don't forget, my parents were unable to help me"* (F).

2. *Theo.: To what do you attribute the quality of life you have today, and is Socrates a part of that?*

*M: The quality of life I have today? Yeah, Socrates is a part of that. Just because it was such a huge factor in my development. So the quality of life I have today has to do with everything I've done in my past. And all of that is just a natural progression of where you began from. ...You know what? I really- I'm proud to say that I've worked hard. And that really started in elementary school. Because I remember doing my homework for three to 4 hours per day.*

3. *"Well I think it was... You know, it was the beginning really. It was.. you know, the beginning. Other things... Other influences came in.. after. But that was really the original breeding ground"* (N).

The interviewees said that as Socrates students, they were given the opportunity to build an image of who they are as Greek-Canadian citizens in relation to the other people from their social surroundings. The reason for this is because during their studies there, they were able to acquire a certainty, a respect and a pride for their greekness and double identity. This enabled them later on, to be able to face and overcome the different social, academic and professional challenges without having to downplay the Canadian or Greek side of their identity. For instance, one person said:

*"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).

Also, three of the sample's oldest graduates spoke extensively of the values that, in collaboration with the family, they received from school and which continue to assist them in directing their interpersonal relations. According to one of them:

*H: It's things that have stayed with you... These are values that are taught. And they are so important because they guide your life. Because really, without values, you don't know what you're living for. [...] I'll give you a good example: 'filotimo'<sup>82</sup>. To a human being or to a group of people I would question: 'Is that- Do I have filotimo?' And that I believe helped me become a better person. It helped my interaction with other people. 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*

---

<sup>82</sup> A term referring to conscientiousness, earnestness and dutifulness.

*Greek background played some role in developing these skills. [...]*

*Theo.: So would you say that your contact with the Greek culture and civilization has helped you in your career, in your interpersonal relations, and in the skills that you developed as a person?*

*H: Yeah, I think so. I think so... And it's not only.. [...] What I mean is that Socrates gave a start. Ok, we learned about the Odyssey and the Iliad, but it was a start. [...]...We just knew certain highlights of the Odyssey and the Iliad. ...Later on though, when you went on to university and you happened to run across those two epics in one of your elective courses, and then you read them, you read them with another... Socrates started it. And then you start going in depth alone. You see the universal values that are sort of given through poetic verse. [...] I think that these universal truths and these universal values that you develop, they help you become a better human being in your values, in the way that you associate with the others! (H)*

One person focused on the school's work ethos, which, in collaboration with his parents' positive attitude, determined decisively the course of his professional development.

*Theo.: Had you started your studies at another school, other than Socrates, do you think that today you would have been doing something else?*

*M: You know what? Probably yes I would. Just because, I don't know what it was, but we really had to work hard. And once you got out of Socrates, again you had to work hard-er to adjust to something completely different. So you're always trying harder. You're always trying to achieve something better. Because you want to show other people that you're just as good as them. If not better. If I had gone somewhere else where it was... If you didn't always have that little thing of you know, going to get that little bit more, I probably wouldn't be doing what I was doing now. ...I'm sure my parents probably instilled that in me when I was in elementary school. I always felt like I had to do that little something extra. I don't know what it is.*

For another individual, his Greek teachers are one of the reasons why today he is involved with the HCM and the transmission of Greek cultural elements to the new generations of Greek children. More specifically, he said:

*"I get involved in the Community 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. ..Because it was already open.. But opened my eyes to the other possibilities of Greece that they had. ...Choir.. Just.. that phase. The songs, this, that.. ..As soon as they get hooked on something -anything that's Greek- your chances of making them Greek have just multiplied by ten" (O).*

In addition, through the school, they were able to build a strong bi/trilingual base which continues to serve them professionally in issues of terminology and professional interpersonal relations. In fact, some people attribute to the school and to the Greek they learned there the professional relations they continue to have today with the Greek community. As they explained, in their professional relations their knowledge of Greek supports their communication with individuals of Greek origin. As person G said: *"I really enjoy going up to my office [...] and seeing Greek people, talking to them in Greek, dealing with some of their problems. So for me, I don't think that would have happened had I not gone to Socrates. I think I may have been too intimidated in dealing with Greece and stuff"*. Also, person K spoke of the French he learned at Socrates school, saying:

*"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 \_\_\_\_\_. And I can read a French \_\_\_\_\_. And I know a lot of my friends who have a hard time with that. That really have to get second opinions"*.

and

*"I think it<sup>83</sup> 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 [first generation] Greeks in business.. [...] So, yes, that's why I'm here! It plays a big role. If my name was Jean-François I wouldn't be here. Or if I was, I wouldn't have the responsibilities that I have. And it has a lot to do with Socrates. Yes indeed it does!"*

Moreover, based on their studies three individuals went back to Socrates school to work as teachers. The reasons they gave to explain their decision were the following:

1. They feel an attachment to this school because they also attended it as children. That is where they had many positive experiences, and consequently, it is a place they continue to feel as their "home".
2. The school allows them to maintain a direct relationship with their Greek identity and culture.

---

<sup>83</sup> Socrates school

3. They continue to believe in Socrates' school system.
4. They feel that they are able, and would like to give back to Hellenism and to the next generation of Socrates students some of the things they received from it when they were students there.

One person commented on this subject, saying:

*"I decided I want to go back to Socrates 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." [...] Socrates... When I think of Socrates, 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" (S).*

Also, the following dialogue occurred between an interviewee and the interviewer:

*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. I mean, 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 got other job offers. But...*

*Theo.: Why back there?*

*J: ..I liked the idea of going back to where I came from. [...] I'm glad to be there. I mean, 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. [...] 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 keep the religious aspect too. Twenty-fifth of March you have your show. All year round, all the holidays that are celebrated.. 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.[...] 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.*

## 9. Discussion of results and conclusions

### 9.1 Discussion of results (by category) and conclusions

#### *Elements of self-identification*

From the findings of the first category, it emerges that: 1) the ethnocultural identity of the members of the sample is a basic tool of self-identification and, 2) its two facets, the Greek and the Canadian, are equally important in the self-identification.

From the descriptions of their interactions with non-Greek Canadians, it appears that the members of the sample emphasize their Greek identity. However, the fact that none of them –*not even the two members who were born in Greece*– identified only as “Greek” indicates their identification with the local culture and integration in the local society. At the same time, the fact that they neither identified only as “Canadian” provides evidence of their acceptance of, and identification with their Greek heritage. Thus, even though they are Canadian, their greekness constitutes an integral part of their identity. It emerges then, that the members of this study's sample do not find it difficult to maintain a double identity, which, multi-sided as it is, is essentially a “true Canadian identity”, as described by O'Bryan, Reitz and Kuplowska (1976, p. 97-98).

At the same time, statements such as “*Today I'm a Canadian...*” are proof of the course of the individuals' identity formation. As mentioned previously, the influences of the sociocultural environment in which a person of the diaspora develops and matures are indeed critical since they significantly determine the course of his or her self-identification (Δαμονάκης, 2001α, p. 17). It is affirmed therefore, that ethnocultural identity is not defined solely by the circumstances of one's birth, but continues to change in relation to the environment where his or her life unfolds.

It is also observed that whether the interviewees placed the Greek or Canadian aspect of their identity first, the majority (75%) followed their statement with a second one, which tended to show an equally strong identification with the second-in-line part of their identity (“*My country is Canada, but I am of Greek origin. But I do care what's going on in my country of Greek origin...*” H). In other words, here appears a strong will from the members of the sample to clarify their ethnocultural identity. This can be interpreted as a need to justify the hierarchy of their choice of identification and at the same time, heighten the second-in-line aspect of their identity, something that may point to the presence of an “inner struggle”, as experienced by one who carries a complex identity (“*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?*”



M). Perhaps it also shows their alertness, their fear and their anxiety regarding the preservation of their Greek identity in a “foreign” country. In any case, it is quite obvious that the members of the sample are conscious of the spatiotemporal reality in which they live and, furthermore, that they are trying to determine their place in it and to clarify the image of their complex identity.

Furthermore, the statements of some interviewees as to being “very Greek” or “more Greek than the native Greeks”, can be interpreted in the following way: as people of the diaspora, they are indeed fully aware of the various expressions of greekness and “levels” of Greek identity. Living in a country away from the ethnic centre, they are surrounded daily by examples of various levels of greekness, some more intense and some less (For example, they see or know people who are “very Greek” –who carry a *komboloj*<sup>84</sup>, have a Greek flag hanging from their car’s rear view mirror and speak the Greek slang– but they also see people that do not feel they have any particular bond with their Greek origin, and who might simply say, “My mother is Greek”). Furthermore, coming in contact with Greece, they also have an overall idea of who the native Greek is. Consequently, it is only normal that the interviewees evaluate themselves based on these levels of greekness and try to find their own place among them. Just the fact that they even attempt to assess their level of greekness is in itself a proof of the interest and bond they have with it.

Indeed, it is possible that what makes certain people feel that they are more “consciously Greek” than the native Greeks, is that their Greek identity is not a given, as it is in the case of those living in Greece. As *children of the diaspora*, they are called to position themselves opposite the “others” on a daily basis: in their interactions with non-Greeks, they are asked to explain *why* they say they are “Greek”. Thus, as they interact with their sociocultural environment, which is a mosaic of ethnic colours, it is inevitable that they will compare their own “colours” to those of the others. Targeted by the numerous influences of their Canadian environment, second generation Greek-Canadians choose to *also* remain Greek. Indeed, this demands a conscious effort of processing and balancing the ways in which they identify themselves and the ways others identify them.

In conclusion, the sample members’ identity consists of the following sub-identities:

- The Greek identity: The one transmitted to them from their parents, the Greek school, the church, the Greek Community and the *paroikia*, and which gives them a sense of collective belonging.

---

<sup>84</sup> A string of beads, also known as “worry beads”, usually seen in the hands of Greek men and used as a means for meditation and companion in lounging.

- The Canadian identity: The one that differentiates them from their American neighbours, that makes them feel proud to have been born in Canada and that prompts them to proudly "wear the Canadian flag when they travel".
- The Greek-Canadian identity: The one that differentiates them from the rest of the Canadians, that inspires them to participate in "intercultural meetings" with the ethnic groups of Canada.

### ***Description and externalization of elements of greekness***

The results in the present category show that the interviewees' Greek identity is based mostly on synchronic and ascertainable elements of greekness, and on a few diachronic and symbolic ones. Amongst others, the synchronic, ascertainable elements, as they appear in their statements are the following:

- presence of Greek language (at various levels);
- occasional to recurrent visits to Greece;
- the selection of a partner of Greek origin;
- very well informed on their family's immigration history and on various national, historical, literary and current issues related to Greece and the Greek civilization;
- active involvement in issues, activities and events having to do with the Hellenic cultural heritage and contemporary Greece, such as reading Greek literature and watching Greek television, participating in Greek plays, listening to Greek music, learning Greek folkloric dances and participating in the Greek folkways and traditions;
- active involvement in the HCM and with the transmission of the Greek culture to new generations of Greek-Canadians.

The above aspects point to an identity that is closely related to the Helladic expression of greekness. Furthermore, they indicate that in one way or another, all members of the sample maintain some contact with their Hellenic cultural heritage and with the contemporary Greek / Helladic reality. Also, apart from the things that were transmitted to them as children, the Socrates graduates continue to preserve and cultivate a personal relationship with their heritage as adults, enhanced with various synchronic and ascertainable elements of greekness.

However, regarding the use of the Greek language, as also discussed by Δαμνάκης (2001α, p. 24) and Cornell and Hartmann (1998, p. 208), a gradual loss of fluency and competence seems to be underway, resulting from the increase of the genealogical distance from the immigrant generation, as well as the time from Greek school graduation. Evidence of this situation is the fact that all four interviewees who declared using only Greek as a means of communication at home live with their parents, who are first generation immigrants. On the contrary, 67% of those

who have their own families use mainly English at home, while 33% use a mix of English and Greek. Even though this is somehow worrisome for the future of Montreal's Hellenism, as Δαμανάκης (2004α, p. 22) and Vlassis (1953, p. 13) point out, it is to some degree inevitable, since these people have integrated into the local society much more than their parents, and as such, the dominance of Greek is slowly replaced by that of the stronger local languages.

What becomes evident from the above observations then, is that the selection of a Greek partner no longer ensures to the same degree the preservation of the Greek language, and by extension, one's ties with the Greek element. In order for this to be achieved by Greek couples of second and third generations, a conscious effort from their part is henceforth necessary. Thus being born Greek (in the diaspora) does not necessarily guarantee that one will remain Greek throughout his life.

Furthermore, some of the interviewees' statements indicate that symbolic and diachronic elements of greekness are starting to make their appearance in their Greek identity. In fact, one could suppose that the "Greek objects" the members of the sample showed or described as they spoke of their Greek descent are essentially "real proofs" of their connection with their Greek heritage, or even ways for them to show and confirm their greekness. These objects appear to hold great value since they are visible and tangible ways of keeping in touch with their Greek culture, hence their Greek roots. Moreover, it seems that the individuals appreciate and consider these visible / symbolic "proofs" of greekness to be important for the maintenance of the Greek spirit's vitality. For example, one could say that in reality, person Y was showing the interviewer his profound patriotism, which he had "hung" in the form of two Greek flags in his dining room. While from the words of person N, who has only visited Greece once, it appears that the *foustanela* he keeps from the "Greek years" of Socrates is, in some ways, "an umbilical cord" keeping him attached to his cultural heritage and to the Greek school, as well as giving life to his Greek identity.

Furthermore, expressions such as "...*doksa to Theo, like my mom would say...*" hide a deeper meaning. In this particular example, the clarification that this is something that not the interviewee but his mother would say, shows that the expression does not "belong" to him. It indicates that the person does not fully identify with what he is saying. However, he knows that it is the appropriate thing to say at that particular moment, and that is why he adds the "quotation marks" as something his mother would say. The person does not identify directly with the expression, but indirectly, through his parent, who is a first generation immigrant. What is more, only that expression is said in Greek while the rest remains in English.

This, and other expressions such as "*I stephanosa...*" and "*it's not my patrida*" also point to the fact that the individuals of the sample do not have the same relationship

with the Greek language as the native Greeks do –something that is due to the increased use of other languages. As a result, even though they use mainly English to communicate with one another, their discussions are pervaded by Greek expressions and terms. These terms and expressions have great cultural importance to them since they allow them to approach or describe with greater accuracy an event or phenomenon that is a part of their cultural heritage.

Finally, with regard to the description the sample members gave in reference to what makes someone Greek, it appears that this is not obvious. On the contrary, numerous factors play a role, and in various combinations. Thus, based on the interviewees' statements, the feeling of "greekness" is neither something that has stable and standard characteristics, nor that is found exclusively within the national territorial borders. In fact, it is more something that Greece, as a geographical area, may or may not be directly connected to (e.g., *"I've only been there once!"*). Furthermore, it is not based only on the circumstances of one's birth (e.g., *"...his mother was Finnish. He was Greek"*.) nor is it necessary for one to be *only* Greek in order to be a true Greek. The state of "being Greek", as Δαμανάκης (1999β, p. 38) also supports, is based more on how a person feels and self-identifies, which depend on his experiences and personal history. Furthermore, it is the consciousness of one's Greek descent, as well as the awareness of his parents' Greek descent. It is the contact one has with the various cultural elements of his Greek heritage. Also, the "Greek" way in which one has been raised by his family seems to be important, but of equal importance is how one continues to "remain" Greek (e.g., *"Remember we've intermingled with other cultures. So it doesn't mean that everyone remained Greek"*). Furthermore, the feeling of "greekness" appears to be an internal emotional state that enriches the other sides of one's ethnocultural identity. As the members of the sample said, greekness is a feeling that has no beginning and no end, but is like "a second-nature thing". Thus, it is an issue of socialization as much as of personal evolution. However, it is not necessary for there to be visible evidence of this, as it is also not necessary for one to make greekness his way of life (*"...Like you know, you're not married, you don't have a girlfriend.. [...] You're making your own skirt now. You're not following your parents' footsteps necessarily"*). Finally, a person's greekness is also a matter of character (*"If that spark is not there you're not Greek. You can't be Greek"*) and of external circumstances, since, with all of the above, one can grow distanced and get cut-off from his Greek roots (*"You can... let it slip through your fingers, and before you know it, you can't catch it, you can't get it back"*). The above elements agree with Δαμανάκης (2001α, p. 27) with regard to the existence of numerous expressions of greekness in the diaspora. Indeed, the study's results validate the fact that the Greek identity has many interpretations and more than one set of characteristics.

From the above observations, we arrive at the following conclusions:

The members of the sample have a prominent greekness as they appear to possess many Greek elements which are mainly synchronic and ascertainable, and on which is based the Greek side of their ethnocultural identity. However, an obvious divergence from the Helladic norm appears to be underway as the use of the Greek language is gradually reduced. In addition, there are individuals who have chosen partners of non-Greek origin and who exhibit some diachronic and symbolic aspects in their description of their Greek identity and of the elements that make up greekness.

### ***Management of the bicultural heritage/ identity***

The data analysis reveals that the members of the sample have been able to build transcultural identities (Suarez-Orozco, 2001, p. 113). Moving between their two cultural "worlds" with ease and certainty, and maintaining ties with both, they believe the two sides of their identity do not divide it, but rather enrich it. The presence of one side does not obstruct the presence of the other. As they themselves maintain, the fact that they are *also* Greek does not make them any *lesser* Canadian. It does not stand as an obstacle in their finding employment and in general, does not affect their integration into society. On the contrary, they participate in the Canadian society carrying and showing both "colours" of their bicultural identity, which balance, coexist harmoniously and enrich one another. Furthermore, the members of the sample remain proud of their Hellenic heritage, consider its preservation important, and easily show their greekness to the outside world. At the same time, they carry with equal ease and pride the Canadian cultural aspects which they respect and accept as their own. On the whole, they view their rich Canadian identity as an advantage, and this renders them even more conscious Canadian citizens.

Moreover, it is evident that the members of the sample have achieved in building functional and flexible identities. The fact that they accept the uniqueness of the local culture and follow and adjust to the standards of the local society is evidence of their ability to integrate into it. The isolated case of person A's difficulty with using French and integrating into the francophone society indicates how important the acquisition of the local language is, and how necessary it is to come in contact with the local society from a young age. These are fundamental factors facilitating the integration of the second-generation Greeks into the local society.

Furthermore, the interviewees' distinct characteristic of being members of a "minority" group seems to sensitize them in issues relating to the understanding and respect of other ethnic groups' particular attributes. More specifically, their status as members of a Canadian "minority" and everything that it entails in terms of its survival, places them in a position to understand the needs and worries of the

Quebec people (who are a “permanent minority”) regarding the survival of their own culture and language.

Moreover, the fact that 50% of the sample’s members show an interest in learning a fourth or even a fifth language is, from a sociocultural point of view, noteworthy. In their effort to learn more languages, they exhibit a will to approach other ethnic groups and to learn about them. This provides another piece of evidence that they accept the pluralistic character of the society in which they live and make efforts to build relationships within this context. As they themselves state, in order to build such relationships, a process of give-and-take is necessary.

Indeed, this process of give-and-take is quite visible if one looks at the various descriptions the interviewees provide of the evolution of their Greek-Canadian identity formation. In the present category, they clearly describe the important role external factors such as the neighborhood, post-Socrates schooling, and non-Greek relationships played on their identity’s progressive evolution.

Having succeeded in combining and experiencing in a positive way the complex character of their identity, and being conscious of the reality of living as Canadians and as Greeks of the diaspora, the members of the sample cannot however at times escape the feeling of simultaneously belonging to two motherlands or of not belonging exclusively to neither (*“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”).* As there is no one particular place where their complex identity can belong, various concepts of the terms “home” and “belonging” appear and are mostly attributed to Greece, Canada and Socrates school. For example:

*“A sense of belonging that Socrates offers ...to the students” (S).*

*“Yes, your origin is there, your parents are of Greek origin. But your home... You were raised in another country” (D).*

*“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” (K).*

This is in agreement with Hedge who states that those living in the Diaspora swing between contexts, “building homelands in hybrid zones” (1998, p. 51).

### ***The role of the family environment in the ethnocultural identity formation***

The findings in this category reveal, on the part of the interviewees’ parents, the presence of a greekness very close to the Helladic expression, which is handed down to the interviewees and which contributes to the formation of their Greek-Canadian identity. This is due in great part to the fact that the parents are first generation immigrants who, leaving Greece for Canada, brought along their experiences, memories and mentality from their homeland. In addition, the findings reveal how the

Greek values were maintained by the interviewees' parents, and how important, from a socializing point of view, this was in the transmission of synchronic and ascertainable Greek cultural elements to the interviewees. This finding is in agreement with Chimbos' study regarding this particular family role (1980, p. 30).

Through these first contacts with the Greek element and Greece, followed by their reinforcement and strengthening by the Greek school, a relationship appears between the interviewees and their Greek identity, an identity which stands on solid foundations and is distinguished by its synchronic and ascertainable elements.

Moreover, the interviewees share the view that the presence of relatives was an important factor in the identification process to the Greek culture, folkways, traditions and language. Having a fundamental role in the formation of collective identity, their kin group contributed significantly in reinforcing the elements of their ethnic identity, as it is also supported by Jenkins (2000, p. 64-65; 2003, p. 47).

It also emerges that the majority of the participants' parents, having encouraged their children to establish contacts with the wider society and with individuals of other nationalities, assisted them in forming a transcultural identity. Furthermore, this type of parental behaviour positively affected the way the interviewees were able to balance relationships with their Greek family and the Canadian society. The existing bibliography and these findings further validate the positive relation between the interviewees' open family system and the possibilities they have had to establish contacts with the wider society (Muhlbauer, 1985, p. 281). The "openness" of their family then, is directly related to the fact that the members of the sample have been able to simultaneously find their place as Greeks and as Canadian citizens.

In addition, the fact that the majority of the sample's graduates declared a similar degree of involvement in the HCM as that of their parents, leads to the following conclusion: During the years the Greek child of the diaspora is socialized within his family, his parents' attitudes towards participating in the Greek community's various organizations will greatly affect the type of attitudes and relationships he will cultivate as an adult. Thus, there appears to be a significant correlation between the parents' stance toward the Greek community and that of the second generation (their children) towards it. This finding is of great importance since it appears that the immigrant parents can have a positive or negative impact on their children's relationships with the different institutions of the Greek community, subsequently affecting the future of their greekness as well as that of the Greek community itself.

The study's findings also agree with existing research regarding how significant the presence of first generation immigrants is to the next generation in maintaining and transmitting the ethnic group's language and cultural elements (Leman, 1998, p. 26). In what concerns Montreal's Greek community, the interviewees stress how

important their parents' role is in transmitting to their own children the language and aspects of the Greek culture and in helping them to maintain them. Over the years, Greek immigration to Canada has almost completely stopped. The Greek *paroikia* of Montreal has "grown older" and a large part of it consists of second, third, and fourth generation Greek-Canadians. Presently, it appears that the Greek element has started to "decorate" the Greeks' lives rather than guiding them. Thus, as also pointed out by the interviewees, the grandparents in today's Greek community play a vital role in the survival and maintenance of the Greek element for the future generations. For this reason, it must be emphasized that some grandparents' decision to communicate with their grandchildren in languages other than Greek *is detrimental* to the preservation and promotion of the Greek language and culture to the next generations of Greek-Canadians. Perhaps a more systematic research on this topic would help highlight the negative consequences of such a behaviour.

### ***The contribution of Socrates school in the formation of the Greek-Canadian identity***

With regard to Socrates school, the results confirm those of the existing research, as they provide positive evidence to support that the school has a decisive role in its students' Greek-Canadian identity formation (Μπρόμπας, 2002, p. 134; Tamis and Gavaki, 2002, p. 312).

Socrates school achieves one of its primary goals as an ethnic school: to provide its students with the best possible means for them to learn about and acquire an understanding of their ethnic identity and cultural heritage (École Primaire Socrates-a). The results indicate that the school has contributed to the formation and support of the interviewees' greekness and has allowed them to identify with their ethnic language and heritage. Moreover, these experiences seem to determine and maintain the interviewees' relations with the HCM, the *paroikia*, their ethnic heritage and the Greek language, even after their graduation from Socrates. These results agree with Bombas' (1988, p. i) findings, that Socrates school significantly affects the formation of its students' greekness, as well as with the view that the ethnic school and the learning of the mother tongue help students maintain their ties with their ethnic group (Baker, 2001, p. 452; Tamis and Gavaki, 2002, p. 312).

This is also evident from the fact that to this day, the majority of the interviewees' former Socrates friends are still their best friends today. It appears that the ties they have created there have helped keep the members of the sample united and oriented towards their ethnic group, as well as helped them maintain their relationship with it as they progressively integrate into the wider society. Thus, we may conclude that after their graduation, Socrates continues to act as a "connective link" between its



graduates, their ethnic group, and their Greek identity, more generally.

Furthermore, the results provide positive evidence that the school promotes an atmosphere of esteem and respect towards the students' bicultural heritage. From the participants' statements, it emerges that Socrates equally promoted the three languages and two cultures included in its official curriculum, contributing this way to a harmonious coexistence of both cultures, as advocated by the view supporting multiculturalism (Baker, 2001, p. 548). Teachers from all three languages (French, Greek, and English) cooperated and participated (through their students) in Greek and Canadian cultures, thus creating and supporting a school atmosphere of tolerance, cultural coexistence, mutual esteem and promotion of the Greek, Canadian and Quebec cultural aspects and values. Deducing from the above, we can maintain that the school enabled the members of the sample to identify with both cultures without having to choose one over the other. The teachers approached the issue of their students' bicultural identity effectively and with great consideration. These findings coincide with the existing research which describes the advantages that arise for the students when a school promotes and respects their cultural heritage (Suarez-Orozco, 2001, p. 132).

Moreover, the results indicate that a collective identity is formed at Socrates, which is fundamental to the formation and maintenance of its students' Greek-Canadian identity. This occurs, as the interviewees explained, because as an ethnic school, Socrates is a place where children of the same origin can meet and interact. As it is also supported in previous research on group identity (Worchel, 1998, p. 67; Bar-Tal, 1998, p. 103,111), the members of the sample described a number of school characteristics that distinguish it and that highlight this collective identity. Statements such as that the school gave out a sense of "family", security and certitude; that there is "something" unique and special linking all those who attended Socrates; that their friends today continue to be their classmates from that school; that today, they use special terms which they have created to talk about the school and their classmates; and that they continue to meet with these people quite often, all point to a strong collective identity that does not fade after graduating from Socrates. In fact, it appears to be maintained and to act as a "connective link" between the interviewees, their ethnocultural identity, and the other graduates of Socrates.

The strength of the Socrates students' 'collectiveness' lies in the fact that through it, their particular Greek-Canadian identity is affirmed and as such, acquires true social hypostasis (Worchel, 1998, p. 56). As Taylor (1994, p. 53) points out, identities are not formed in isolation, but rather, through continuous interaction with others. Thus, each identity must be validated as such by significant others in order to have a social existence.

At the same time, this collective identity allows for the students' personal

identity to emerge and be reinforced. As Codol (Worchel et al., 1998, p. 27) also supports, the fact that they are members of a group ultimately enables them to clarify which characteristics answer to them personally, and which address them collectively. This knowledge sets the stage for them to develop a distinct and unique image of themselves by combining personal, Greek, and Canadian elements.

This Greek-Canadian identity, which is simultaneously accepted by the student and validated by "significant others" (his classmates), becomes an integral part of his personal identity. As mentioned before, one's personal identity emerges out of balancing the way one sees himself and the way others see him. Thus, it can be maintained that students leave Socrates having built stronger and more stable personal identities. Perhaps this is in part what person Y means when he says that he left from Socrates equipped with a "personal culture" ("culture personnelle").

Hence, beyond what the family can offer a Greek child of the diaspora in terms of his ethnocultural identity, the following can be observed:

1. Through the process of common identification, Socrates guarantees its students access to a sense of "groupness" which helps them acquire a more complete picture of themselves, and which offers them a sense of certitude and pride for who they are. Thus, it helps them to accept who they are.
2. Socrates school offers a place where both sociocultural systems, of the "host" country and of the country of "origin", coexist. This allows its students to feel that they belong somewhere, while it offers them the possibility to explore their complex identity more deeply.
3. In addition, Socrates contributes to the development of a "cultural conscience" in its students. In other words, their studies at Socrates enable them to become aware of their descent as well as of the fact that they belong in the wider Quebec and Canadian society. Consequently, the school helps its students to balance these two sides and to find their own place within society (Baker, 2001, p. 355).
4. As an ethnic school, it elevates its students' ethnic identity and gives it a place within the Canadian society. The fact that they are all in a *Greek* school, a) sets the stage for further exploration as to what unites them and what differentiates them at the cultural level from other ethnic groups and, b) allows them to distinguish the personal from the collective characteristics of their identity and thus, to build a stronger personal identity. As a result, the knowledge of who they are gives them the strength and certitude to face their double heritage and the capability to operate efficiently within both cultural codes.
5. The school is a safe place for the children since they do not need to worry about if and how they will be accepted by the children of other ethnicities. Furthermore, it enables them to strengthen their ethnocultural identity since they see it

mirrored in the faces of their homoethnic classmates and other significant people (e.g., Greek teachers and school staff). This correlates with the ease with which the members of the sample show the Greek side of their identity in the wider society after graduating from Socrates.

6. The collective identity of the Socrates graduates, which continues to distinguish them from the others and to give them a sense of "groupness" is, today, a part of their social identity.

Apart from this, the fact that the sample's graduates see Socrates as a second family in which they were raised and shaped as individuals, demonstrates the important socializing role they attribute to it. Its socializing power seems to be stronger than that of the regular schools of the country, since its approach, as a "Greek" school, is very similar to that of the students' families.

As such, one institution complements the role of the other, while together, they both reinforce the value system that the Greek children will receive. This is in agreement with Byram and Leman's (1990, p. 130) research regarding the identity formation and psycho-social development of the child, which, in the case of the ethnic school, develop positively and smoothly, given that the parents and the teachers of the same ethnicity complement each other.

Deepening the analysis, it is obvious that a significant part of a child's ethnocultural identity gets formed in his family. In a multicultural country such as Canada, the family transmits to the child customs, traditions and values of its culture of origin. At the beginning of schooling a child may find himself between two sociocultural systems, the one expressed by his family and the one of the school, which expresses the values and cultural aspects of the popular society. Consequently, the new social reality surrounding the child may disorient and confuse him, or even lead him to doubt his own culture's validity.

In the case of an ethnic school like Socrates, this confusion is avoided, since the cultural context does not change dramatically. As the results also indicate, the school in this case complements what the child receives from home and contributes to there being cohesion and continuity between the two socializing systems. The other children around him, the social environment, and the cultural material the child receives come to reassure and even stand as a "confirmation" of the things he receives from his home, making the foundations of his identity more solid. In this case, the child's ethnocultural identity is not built in the home and "taken down" at school, but rather, continuously fortified by both sides.

Furthermore, the results provide evidence that another one of the school's contributions is the fact that it enables its students to answer to many of their questions and worries concerning their complex identity, and allows them to

develop healthy personalities. The abovementioned results are consistent with the findings of previous researches regarding the ethnic school's positive influence on the personality and transcultural identity formation of its students (Gavaki, χχ, p. 7; Suarez-Orozco, 2001, p. 117).

Based on the findings, it emerges that the following school factors influence the Socrates students' Greek-Canadian identity formation:

1. The students learn their language of origin and the two languages of the local society and as such, come into contact with both sociocultural systems.
2. As the students receive multicultural stimuli from an early age, this opens doors to them for the exploration of their multiethnic Canadian environment. Consequently, this contributes to an easier and smoother integration into society and to the acceptance of other ethnicities.
3. The school offers a stable and secure environment for the children to develop in, without discriminating against any of the cultures that are transmitted through its official curriculum. Thus, the children are given the opportunity to accept, to process and to identify with both sides of their identity, which are able to coexist within the school environment.

From the above, it becomes clear that the school achieves its goal with regard to the possibility it offers its students to discover and become familiarized with their double heritage (École Primaire Socrates-a).

Finally, despite the unavoidable relative "isolation" of the ethnic school, the results of the present study provide positive evidence to support that Socrates school is not an obstacle in its students' later integration in the wider non-Greek environment. The members of the sample share the view that after graduating from an ethnic elementary school, a child has ample time to adjust to a multiethnic setting. However, they point out that for this to be achieved, it is necessary for the child to interact with children of other ethnicities. The factors that may hinder or help him integrate smoothly in the wider society, according to them, is the family's degree of "openness", the child's character, and the decisions he will make regarding the people he will choose to interact with in the new social and academic environments after elementary school. As Erikson also supports, the critical age for social integration and the formation of identity is adolescence. Therefore Socrates, being an elementary school, does not hinder its students' later integration.

### ***Important factors for the preservation of the Greek element in Canada***

The results in this category highlight certain factors that, according to the study's participants, contribute to the preservation of the Greek element in Montreal. Some of these factors are the size and degree of organization of Montreal's Hellenic

community, the HCM as an institution promoting greekness and the various activities/ services it offers, the opportunities new generations of Greek-Canadians have to come in contact with Greece, access to the various Greek mass media, professional cooperation with other Greeks, the church, and their children's access to the Greek school.

The finding that the Greek *paroikia's* size and degree of organization are important in maintaining a high level of greekness among Greek-Canadians agrees with Δαμανάκης' (2001α, p. 23), Cornell and Hartmann's (1998, p. 86) reports regarding the opportunities a well organized community offers its members to create a strong collective ethnic identity. Also in agreement with Ishwaran (1980, p. 9), the Greek community's institutional completeness allows its members to organize a part of their social life around their Greek identity. The members of the sample recognized the significance of these factors, particularly their usefulness in the upbringing of their children. Apart from the Greek community, it also emerged that maintaining a direct contact with Greece helps second generation Greek-Canadians improve their Greek language skills.

Furthermore, according to the two participants whose children did not attend the Greek school, their children were not able to get what they themselves received from Socrates, nor were they able to identify with the Greek language and heritage in the same way. This, as well as other interviewees' statements regarding the relationship they continue to maintain with Socrates, highlight this ethnic school's "hellenizing" role, as it continues to significantly affect its graduates' lives years after they've graduated.

The results also provide positive evidence to support that Socrates encourages its students to attend the Greek Saturday high school / lyceum "Aristotelis" after graduation. One of the main reasons leading to this is the collective identity that has already developed amongst the Socrates students, and the opportunity Aristotelis offers them to continue being in contact with this Greek "family". At the same time, the transition from Socrates to Aristotelis increases the students' likelihood, at this critical stage of adolescence, to maintain their Greek roots and their contact with the Greek language, and consequently, to reinforce their Greek identity.

The fact that the members of the sample continue to keep their friendships from Socrates shows the extent to which the collective identity that is created there keeps the individuals connected to one another, and by extension, close to the Greek community. This is particularly evident in the case of the older Socrates graduates who have become distant from the community. For them, their friends from Socrates may be among their very last and few connections to their Greek roots.

Furthermore, person O's concern regarding the effectiveness of the books used

for the Greek part of the curriculum and the Greek teachers' teaching methods, should not be ignored. His proposal that Socrates' Greek teaching material must be adapted to the Greek-Canadian children's needs, agrees with Δαμανάκης' (2001β, p. 10) position. Indeed, most of the books used by the students at Socrates are the same as the ones used by children in Greece (the books of the Publishing Organization of Educational Books "ΟΕΔΒ"). These books contain material with which today's Greek children in Montreal –*who are no longer the immigrants' children, but their grand and great-grandchildren*– have a hard time identifying with. Their experiences, representations and overall sociocultural reality are missing from the books' contents. This renders the books unapproachable and undesirable to them. Thus, it is important that the institutions responsible for providing Greek education in Montreal take this into account and take appropriate action.

Moreover, the problem the members of the sample described regarding their disappointment with the current situation at the HCM is one which has already been mentioned by previous authors and researchers (Κωνσταντινίδης, 2001, p. 65). The fact that it emerges in the present study as well indicates that it remains, to a certain degree, unresolved, and even more so, that it continues harming the Community, the *paroikia* and their future. At the same time, the observation that every single interviewee talked about the HCM, either in a positive or a negative way, is very significant since it shows that they all continue to be interested in it and in the place they would like it to have in the Greek community. As such, it becomes clear that the reason why some of the members of the sample have preferred to remain far or to distance themselves from the HCM is because they are bothered and unhappy with the existing situation, and not because they have stopped caring about it.

In the case of the two older graduates who have cut off most of their ties with the HCM, we can conclude the following:

1. Both individuals showed great interest in talking about their childhood years, particularly about how their everyday lives were organized around Socrates school, the Holy Trinity church and the Greek Community. For them, Holy Trinity church, which at the time housed the school and the Community, represented the center of Montreal's Hellenism. However, they both described their great disappointment when the church burned down and the Community did not rebuild it. From their reports, it seems that when the church burned down, a significant part of their relationship with the Greek Community was severed. Thus, they are no longer able to identify in the same way with the "evolved version" of the HCM, which plays a different role in the lives of today's Greeks, has a different level of organization, and is in a completely different location.

2. At the same time, this indicates how much the HCM has evolved over the

years, and how it has followed the new demands and needs of the Greek community and the changes of the Canadian and Quebec society. This is a positive aspect which shows its progress and its efforts to attract the new generations of Greek-Canadians and to adapt to their needs and demands.

The fact that the graduates of the sample spoke extensively about their concerns regarding the survival of the Greek element in them, and its transmission to the next generations, shows that, a) they are aware of the 'particularities' of being part of the Greek diaspora and, b) they are conscious of the multiple threats that may alter or erase their Greek identity, or that of the younger generations of Greek-Canadians. However, the fact itself that they are worried and believe they have a personal responsibility to maintain their greekness, brings out a message of hope and optimism. These people, who are all of second generation, are willing to contribute in keeping the Greek element alive in Montreal as much as possible, despite being aware of the difficulties.

Furthermore, the fact that three individuals explained how their level of Greek is so high that native Greeks say it is difficult to discern it from theirs, requires further analysis. To begin with, the fact that 25% of the sample claims something like this indicates how important their level of Greek is to them, and the recognition of this by significant others. For a person who is born and raised in the diaspora, such a comment, that to others would appear unimportant, constitutes for him a type of confirmation of his greekness. The reason why they attribute to such a comment so much importance has to do with the fact that it comes from him whom they call "Greek-Greek". That is, a "*two times Greek*", a person that is Greek and that *also* lives in Greece. The fact that a "Greek from Greece" accepts that a "Greek from the diaspora" does not differ from him, "boosts" the diaspora Greek's greekness and personal pride. This finding is consistent with Taylor's (1994, p. 49) view regarding the importance of being accepted by "significant others". In the case of these three individuals, the Greeks of Greece are "significant others" and constitute a measure of their own greekness.

### ***Parents' role in the academic development***

The findings in this category show the important role parents play in the academic development of their children. The characteristics, perceptions and behaviours the members of the sample attributed to their parents are consistent with those of the existing bibliography, which reports factors such as: encouraging family environment, positive and collaborative parental stance towards the importance of their children's education for their future development, high academic expectations from their children, active participation in the school events, residence location, and familiarization with the languages of the local society (Eccles, 1983, p. 85; Orozco-Suarez, 2001, p. 125; Eccles and Davis-Kean, 2005, p. 192).

In addition, the sample members' awareness of their parents' sacrifices (and those of the wider *paroikia*), the gratitude they expressed for them and their need to repay them for these efforts are consistent with Suarez-Orozco's (2001, p. 113) findings, regarding how children of immigrants view academic success as a way of paying back and making their parents' sacrifices worthwhile.

According to the prevailing theory, parents with a low level of education are less able to help and guide their children through school (Eccles and Davis-Kean, 2005, p. 192). Contrary to these claims, the present study's results indicate that although most parents had a low level of education, they showed interest and did the best they could to help their children with their school work during elementary school, and continued to supervise their academic progress throughout the duration of their studies. Especially during elementary school, the interviewees' parents complemented the school's educational role as best as they could.

Furthermore, the corresponding roles of the parents and of the elementary school as agents of socialization and transmitters of the Greek language and culture seems to have positively affected the children in creating a clear picture of who they are and what they ought to do. According to the existing bibliography, such an accord between family and school facilitates the child's adaptation and performance in school and contributes to the formation of high expectations from his part (de Queiroz, 2000, p. 150; Kovacs, 1978, p. 232; Baker, 2001, p. 453).

Going further, we may add that as a community school, Socrates was able to assist the parents in helping their children, by offering them the necessary support, mainly through the use of Greek as a language of communication with them, and by encouraging them to actively participate in the school and its events. This is in agreement with research suggesting that parental involvement in the school is a critical factor in a child's educational success at all levels of schooling (Eccles and Harold, 1993, p. 569).

### ***Teachers' role and academic content***

Even though Socrates, as a community school, faced many difficulties at different periods of time, the interviewees' statements indicate that its staff believed in the school and in its possibilities to offer its students opportunities for a better quality of life. Through the cultivation of discipline and respect, it appears that the teachers had high expectations regarding their students' school behaviour.

Furthermore, based on the sample, Socrates appears to achieve its primary goal as an ethnic school, to link the new generations of Greek-Canadians to their cultural roots and heritage (Breton, Reitz, and Valenti, 1980, p. 360). The Greek teachers appear to play a significant role in this, since, through their lessons (e.g., history,



religion, language arts, etc.) and their encouragement for students to be involved in the different national, historical and religious school events, they themselves became examples of greekness and agents of transmission of the Greek language and culture. This finding further validates those of Byram and Leman's (1990, p. 128), which suggest how important it is for children of immigrants to be taught by individuals from their own cultural origin.

The fact that the individuals of the sample learned about the different historical, cultural and religious aspects of Greece, and that through this teaching, they constantly moved from the past to the present and from reality to mythology, making relevant connections between them, allowed them to form a complete picture of Greece and of the Greek culture. At the same time, this enabled them to position themselves in relation to Greece and to what "greekness" means to them.

In addition, even though the interviewees spoke about the important role their parents played in transmitting to them aspects of their Greek heritage, they feel that at Socrates, they had greater and more *systematic* opportunities to come in contact with this heritage. It could be supposed that this is the reason why they feel that they differ from the other Greeks of second generation who did not study there<sup>85</sup>, and that "something different" unites all Socrates students. These findings may agree with Μπρόμπας' (1992, p. 58-59) conclusions that Socrates students exhibit a stronger greekness, compared to other students who have received their Greek education in afternoon or Saturday Greek schools. Furthermore, the interviewees' perception that something unique unites all Socrates students appears to point to what Bombas termed as "the Socrates ethos" (1988, p. i).

As for the promotion of the Canadian / Quebec culture, it appears that after 1970, the school's efforts become more coordinated and systematic<sup>86</sup> in this

---

<sup>85</sup> That either went to a Saturday or afternoon Greek school, or that did not go to Greek school at all.

<sup>86</sup> Regarding this topic, in discussions with other Socrates graduates, it appears that at different times, the school implemented regulations by which it compelled the students to communicate in French during the rest of the school hours, apart from the trilingual teaching time (e.g., in the hallways and during recess). The French teachers too would participate in these efforts, each one in his or her own way. Some applied various systems to promote the French language in their class. They had, for example, a system where each student would begin the week with ten tokens, and each time another student would catch him using a language other than French, he would have to render one of his tokens to that student. At the end of the week, the students who had kept all of their tokens would receive a small prize from their teacher. Other teachers would ask their students to watch a francophone program on television after school and would discuss it or do an activity on it the next day in class.

direction. A significant factor reinforcing the French program is the fact that the school hires teaching staff who have been socialized in the Quebec society and who specialize in the teaching of the French language. However, the fact that one third of the sample's members mentioned that their teachers had a "professional" stance towards their role as transmitters of the Quebec/ Canadian culture, and that they wish they had projected it more, cannot be ignored. This fact raises a few questions, notably regarding the reasons that caused this observation. Perhaps it is important to examine in a future study the attitudes of teachers-members of the dominant group working in heritage schools regarding their role as transmitters of the local culture. It is possible that the specific teachers the interviewees referred to needed to embrace their students more as future Canadian citizens and less as "children of Greek immigrants", and to approach the transmission of the Quebec / Canadian culture to them more enthusiastically and systematically.

Regarding the teaching of the French language, it becomes quite evident, from the statements of the older and younger graduates, how much the school's program has been upgraded. Impressive are also the results arising from the transformation of the school's program with regard to the French language. That is to say, there has been a marked improvement in its graduates' knowledge and use of French, as well as an increase in the number of sample members who have preferred to study in French colleges and universities compared to those who studied at Socrates prior to 1970.

The relationship of social and economic factors in Quebec, notably the economic dominance of the anglophone community and the francophone community's long-term reserved stance towards ethnic minorities, especially in the first half of the 20<sup>th</sup> century, led a large percentage of immigrants to turn towards the English language and culture. Despite the francophone community's change of policy and stance towards immigrants, especially after the 1950s, there still remains a tendency for immigrants to prefer the English language over the French one.

Although Socrates school promotes the French language and culture, it cannot however achieve this goal all alone. In order to achieve its mission, it also needs to be supported and reinforced directly by the wider Quebec society. It is only through a collective and coordinated effort between the school, the family, and the wider society that even more positive results can be achieved with regard to strengthening the Socrates students' ties to the French culture of Quebec. Already the results in the present study give an optimistic picture.

If we judge by the quantity and details the members of the sample remembered from their years at Socrates, it is quite clear that their experience there has marked them in such a way that they cannot forget that school and how important it was in their life. This also serves to highlight the school's long-term influence and how

it has affected and continues to affect its students years after their graduation and in relation to their overall development. This finding seems to validate Bombas' postulated long-term impact of Socrates on the lives of the students that study there (1988, p. i).

Finally, existing studies indicate that children of immigrants who become acculturated in the mainstream society gradually distance themselves from the language and culture of their parents (Breton, Reitz and Valenti, 1980, p. 360). The findings of the present study lead to the conclusion that studying in a school like Socrates retards this phenomenon without however being an obstacle in the students' later possibilities to successfully integrate in mainstream society. On the contrary, the harmonious coexistence of the children's two cultures within the school appears to predispose them to a smooth transfer into the mainstream society and its schools.

### ***Skills (social - academic) acquired at Socrates school***

#### *Social Skills*

Being aware that school transitions may significantly affect the students' academic development, particular attention was given to the transition from the home to Socrates school, and from there to the next school environment. The study's results indicate a significant relation between the school environment's "greekness" and the formation of positive attitudes towards studying there. The fact that when starting school, the members of the sample went from one "familiar" Greek environment, that of the house, to another, that of the school (due to the presence of other individuals of Greek origin), appears to have contributed to a smoother school integration and to have lowered their anxiety, given that they felt a sense of continuity. It also appears that this helped the interviewees adopt a positive attitude towards their classmates and the school, more generally. These findings are in agreement with the existing bibliography regarding this topic (Bukakto and Daehler, 1998, p. 541). By extension, it appears that the participants' positive school start may have thereafter contributed to their equally positive academic and socio-emotional evolution, as the majority of them declared that their studies, in general, followed smoothly.

Furthermore, the fears and difficulties the majority of the sample faced when moving from Socrates into the next school environment are normal and conform with those that have been reported by previous studies (Eccles et al., 1993, p. 96). According to some interviewees, this transition was further facilitated by the fact that they had already made connections outside their ethnic group, and were therefore used to interacting with non-Greek children (Suarez-Orozco, 2001, p. 89). It appears then that receiving external stimuli and having contact with non-Greek

environments while studying in the Greek school help prepare students for their transition into a non-Greek school environment.

In addition, Socrates school appears to contribute to its graduates' smooth integration into the wider society. The interviewees' comments indicate that as a "Greek school", Socrates does not entrench its students in a Greek cultural context, but adequately prepares them to take their place in the local society. It is evident that the school does not ignore the sociocultural reality that surrounds it and its students. On the contrary, through numerous coordinated efforts, it promotes the language and cultural traditions of the Canadian and Quebec society and encourages its students to come in contact, participate and familiarize themselves with them, as it is stated in its official goals (École Primaire Socrates-a). Hence, through it, the children become recipients of and participants in the Canadian / Quebec culture. This finding is consistent with Μπρόμπος' findings regarding the same school and topic (2002, p. 136-137).

Of course an important factor in this is the fact that the school hires teaching staff who represent the Canadian and Greek cultures and is thus in a position to transfer both to students. As such, its students are equipped with what Suarez-Orozco (2001, p. 117) has described as "the fusion of two cultural systems into one", which provides them with the necessary "tools" to assist them in their interactions with their Greek-Canadian sociocultural environment. In other words, Socrates school equips its students with an identity that gives them an hypostasis and a place within the wider society as Greek-Canadians. Perhaps this constitutes another aspect of what person Y referred to as a "personal culture".

Consequently, it appears that Socrates school contributed positively to the fact that the particular sample's graduates felt comfortable being in francophone and multiethnic environments during their subsequent studies. It also appears to have contributed to the fact that they did not feel rejected by their classmates, but on the contrary, were able to form friendships beyond the Greek "borders" and to share parts of their cultural heritage with them. As one can see, these types of behaviors are in accordance with the characteristics of one who, as a member of a "minority", has achieved in building a "transcultural identity" (Suarez-Orozco, 2001, p. 112-113).

Even though the Greek school is directly connected to the Canadian and Quebec society, it enrolls however, children of Greek origin only. From the interviewees' statements, it appears that their involvement in extra-curricular activities outside the context of Socrates and of the Greek community helped them later on, not only to transfer to the next academic level, but to successfully integrate into the Canadian society and to avoid remaining ghettoized within the walls of the *paroikia*. This appears to have helped them build relationships and make contacts beyond their

own ethnic borders. Hence, these findings validate Suarez-Orozco's (2001, p. 117) study, which supports that a combination of ethnic school attendance and external stimuli, encouraged by parents who prompt their children to participate in after school activities in mixed environments, allow students to acquire bicultural / multilingual competencies which enable them to operate within more than one cultural code.

This, of course, is a much easier task for today's parents who are predominantly of second generation and are therefore already more integrated into the local society than the first generation. In addition, although Socrates school continues to be formally "Greek", in today's reality, its greekness has acquired a different character from that of the past. The increasing numbers of mixed marriages have inevitably transformed the community school into a type of "multiethnic" school.

#### *Academic Skills*

Having high expectations and demanding regular, consistent, and organized work from their students, the Socrates teachers aimed for them to develop an attitude towards schoolwork that would enable them to perform to the best of their academic abilities.

As such, in continuing their studies, the interviewees were equipped with the "Socrates rules", that is, a set of work and study habits that promoted a positive general outlook on the value of learning. Using these learning skills and work habits as a base for their high school studies, they were able to adapt to the high school's higher academic demands with relative ease. Also, the increase in work load from one educational level to the other was not a problem for the interviewees, since they had already gotten used to working in an environment with high expectations. As a result, this led them to achieving high academic records, which, in turn, facilitated their entrance in the country's various colleges and universities. Thus, it becomes evident that at Socrates, the members of the sample had been socialized based on a high work ethos, in a highly organized school environment with analogous high student demands. From their first years of schooling, they learned how to work systematically and efficiently, how to be aware of each teacher's demands, and how to go about meeting each one. In other words, it appears that at Socrates, the members of the sample acquired a "work ethos" which was thereafter useful in the various stages of their life and which contributed to their positive and effective academic and socio-professional development. This finding is in agreement with Bombas' (1988, p. i) findings regarding this issue.

On the whole, the characteristics that arise from Socrates school, such as a strong culture of high expectations, high staff morale, an emphasis on academic

performance, a strong work ethos, the esteem and respect of the students' cultural heritage and language, the encouragement and belief in the students that they *can* and *are* able to succeed, are all characteristics of schools that support and cater to the academic and developmental needs of the students of immigrants and promote their success in school (Suarez-Orozco, 2001, p. 132; Baker, 2001, p. 340-341).

However, the fact that only 50% of the sample's members mentioned being among the top students of their class at Socrates is particularly interesting, since it then appears that the school contributes significantly to the academic and professional development of an important percentage of its total student population. We may therefore arrive to the conclusion that the school does indeed offer various tools (three languages, a strong academic foundation, organization and work habits) which are later useful in the students' lives. These findings maintain that the school's contribution does not only lie in the fact that it provides its students with some extra knowledge, but in the fact that it reinforces their identity and strengthens their self-confidence, rendering them able to use everything they have learned in order to achieve their goals.

### *The Language Issue*

The study's results provide positive evidence to support that the children who graduate after 1970 come out of Socrates proficient in all three languages. All four basic language skills –listening, speaking, reading and writing– are well developed in French, Greek, and English. The cognitive advantages of the interviewees' trilingualism (and bilingualism for the pre-1970 graduates), as supported by the theory on bilingualism, are evident in their descriptions of the remainder of their studies following Socrates (high school, college, and university).

Firstly, their trilingualism offered them the choice to study in English and French (*and* Greek) educational institutions without difficulty. Furthermore, they did not have any problems transferring knowledge from one language to another. At the same time, their knowledge of Greek allowed them to better understand the terminology in many of their courses. The advantages of their bi/trilingualism are also evident from the relative ease with which a significant percentage of participants (50%) learned a fourth or even fifth language. The results of the present study indicate a significant relation between Socrates' rich language program and success in learning additional languages.

Being aware of the fact that one of the most important factors in the process of social integration is the acquisition of the local society's language, it is noteworthy to mention that the two individuals (pre-1970 graduates) who made conscious efforts to learn French after Socrates, essentially took measures to fill in their language gap

and ensure a smoother integration into society.

On the whole, the results of the study indicate that the academic development of the sample's members was particularly positive. This is due in great part to the strong linguistic and academic foundation that Socrates school provided them with. However, this does not mean that they did not encounter difficulties. On the path to becoming educated, just like every student, the members of this study's sample faced some difficulties as well. Nevertheless, the important thing is that not only did the academic foundation, but the broader foundation they built at Socrates was able to support them throughout the course of their studies. As the interviewees mentioned, this academic foundation can be received more or less in any school. However, the discipline, the school's high goals, the general school environment, the learning tools, the knowledge on how to make use of them, as well as individual abilities, constitute a particularly successful combination of "tools" that the community school offered and which were able to support its graduates throughout their studies.

### ***Professional abilities and integration skills***

Regarding the picture the members of the sample present today, it appears that they are pleased with the professions they have or had during the course of their career, and feel that they've achieved the goals they had set. Furthermore, they are satisfied with their professional and interpersonal skills and with everything they have achieved to this day.

Their ethnicity is not a problem in their career. All twelve members of the study have worked or work in non-Greek environments without having met any problems related to their ethnic background. On the contrary, they are open to moving from one sociocultural system to the other, if that is ever deemed necessary. Noteworthy is the fact that 54.5% of those who happen to be working in an environment related to their origin declared that this has to do with professional and financial factors and as such, they would easily transfer to a non-Greek environment.

Furthermore, the interviewees' high expectations appear to follow them in the professional sector as well, as it is evident from the medium to high annual income (from \$20.000 - \$80.000+) in 66.7% of the sample. Another evidence of this is the fact that 41.7% of interviewees of all ages continue to set high professional goals.

Deducing from the above, we can maintain that, based on their language and education levels and their overall experience and familiarization with the local society's sociocultural environment, the members of the sample show high levels of adaptation to the economic, social and cultural systems of Canadian society. Furthermore, as it is also evident in the next category, due to the complex nature

of their identity, they appear to be capable of moving from one sociocultural system to the other with remarkable flexibility. These findings agree with Suarez-Orozco (2001, p. 117), who states that "those who are comfortable in multiple social and cultural contexts show remarkable success in achieving their goals and are able to achieve higher levels of maturity and happiness".

### ***Profession and relations with the Greek community / HCM / Greek identity***

The results show that the interviewees' Greek identity has played a role in their professional life in various ways and to varying degrees. According to the findings, a high percentage of graduates directly or indirectly combine their profession with their Greek identity and the Greek community.

Of particular interest is the fact that 45.5% of the sample maintained that their professional choices were consciously made, aiming to preserve their ties to their greekness, and aspiring to offer services that would help the members of the *paroikia* and positively project the Greek community's role within the Quebec society. This brings much optimism in a period of time where Montreal's Hellenism has started to become more distanced from the Greek element, and as the genealogical distance continues to increase from the immigrant generation.

There are many examples of how the particular Socrates graduates identify with the Greek community and wish to give back to it, for example in the fact that the members of the sample prefer to work in the "Greek neighborhood" while they could have worked elsewhere and gained a higher income, that those who work at Socrates school continue to believe in it and to feel "at home" there, and that after many years of professional experience and successful careers in non-Greek environments they decide to return to offer their knowledge and skills to the HCM.

At the same time, such examples are proof that the second generation of Socrates graduates has received the baton from the first generation and is striving, in its own way, to hand it over to the next one that follows it. From the interviewees' comments, it appears that they are not simply carrying out a profession, but rather a mission, which emerges from and is based on a deeper identification with their ethnic heritage and their awareness of the spatiotemporal reality in which they and the Greeks of Montreal live in.

It could be supposed that their professional occupation hides a deeper meaning and value. It contains a symbolism that operates simultaneously in two directions: on the one hand, they feel that they are achieving their role as Greeks and as agents of transmission of the Greek element, while on the other hand, they are achieving something much more personal -they are maintaining their ties to their origins, their ethnicity and as such, they continue to exist as "Hellenes" ("*You're a part of it and*



*you really feel like you're contributing something to these people who, you know, 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" M).*

Furthermore, the results seem to indicate that the size and degree of organization of Montreal's Greek community can cater quite well to the professional needs of many Greeks with high education levels and professional demands. Likewise, the HCM's degree of organization is such that it is able to offer career possibilities to the new generations of Greeks, while simultaneously ensuring their ties to the HCM, as well as with the Greek element, more generally. Already, as some people mentioned, working in environments where there are other Greeks helps them maintain their ties with the Greek language. The above findings agree with Cornell and Hartmann regarding the issue of maintaining an ethnic group's social relationships and related activities within its boundaries (1998, p. 200).

In conclusion, the results of the present study provide positive evidence suggesting that, as the second generation of Greek-Canadians and graduates of Socrates integrates into the local society, it does not distance itself from the Greek element and the Greek community, but rather, it continues to be interested, to maintain its ties, and to actively participate in promoting the community's image and organization.

### ***Lifelong contribution of Socrates school***

The members of the sample recognize Socrates' further contribution to their professional and personal evolution. More specifically, what appears to distinguish this school from others is the contribution it makes to its students' Greek-Canadian identity formation in combination with the strong academic foundation it provides them with. In other words, what the interviewees described as "a good start" enabled them to carry on positively with their lives in general.

To begin with, their strong base in two (pre-1970 graduates) and three languages has allowed them to pursue their profession with more qualifications than many of their Quebecer counterparts<sup>87</sup>. At the same time, it is remarkable, even hopeful, that 50% of the sample's graduates consciously combine the Greek side of their identity with what they do daily as a profession, *in order to ensure* the maintenance of their ties with the Greek community and the Greek element. It is very likely, however,

---

<sup>87</sup> Many French-Quebecers, in the name of preserving their ethnic and linguistic identity, followed for many years a unilingual policy which eventually resulted in them falling short compared to the multilingual immigrants in not being able to compete with them in the job market.

that this finding emerges by chance in the particular sample and would not apply to the same extent if the sample was a lot bigger or if the participation requirements included a greater variety of Socrates graduates.

Nevertheless, it is evident that Socrates school played an important role and had a contributing influence on the interviewees. The strength and certitude arising from the knowledge and acceptance of their double identity, the values they were taught, and the collective identity created (the sense of belonging) through the strong friendships and identification with the Greek culture, are all experiences that seem to accompany and affect important decisions the members of the particular sample make in their lives. As such, it is no coincidence that 33.3% of the sample's graduates, having so many other choices, decided to return to the particular school to teach and continue to feel like it's their "home". It is also not a coincidence that another 16.6% dedicate time apart from their regular work to be professionally involved in the Greek community.

The members of the sample are aware of the uniqueness of what the school offers, and this, in many cases, was expressed more loudly with the language of their body than with words. Indeed, many times during the interviews, while reminiscing about "the Socrates years", the interviewees showed their deep felt emotion.

1. *"We're 2.. [years old] now and we're still best friends.. It's amazing! I say it and I get goose bumps"* (A).
2. *"Come on, mastering three languages is priceless. ... It's... it's priceless. You can't get that. I mean..."* [Stops and takes a deep breath.] (Y).
3. Person N, referring to his child's education, *"He didn't go to Greek school unfortunately"* [His eyes are cast to the ground, his voice is barely audible].
4. *"The problem is that.. whatever we had at Socrates no longer exists. You can't compare. You can't- You-..."* [He stops suddenly and sighs] (O).

It is also important not to forget the great significance the members of the sample attributed to the advantages that arose from the parent-school cooperation. It seems that if this cooperation did not exist, the school's overall effect on them would have been much weaker.

The fact that the members of the sample continue to maintain their friendships from Socrates, to share memories and old photographs from their years there, and that all of them were willing to talk about the school and their experiences there, shows that in one way or another, they continue to "carry a piece of Socrates inside them" (*"I'm proud I went to Socrates. And I always have this school in my heart and I will support it whenever I can"* O.)

From Tajfel's (1972) definition of social identity as "the individual's knowledge of

belonging to a certain social group and to the emotional and evaluative signification that results from this group membership", it results that, since the school continues to be "alive inside them" and to unite them, it constitutes today an integral part of the particular graduates' social identity. Thus, to a degree, we can talk about a "Socrates identity", an identity which defines *in part* its graduates and which could, in a future study, be further examined.

Based on all of the above, we arrive at the following conclusions:

Today, the Socrates graduates of the present study's sample participate in the wider Quebec/ Canadian society and Greek community as second generation Greek-Canadians. Their Ego identity, which is a synthesis of each of their experiences and identifications up to now, is *also* enriched with their previous experiences as students of Socrates school.

The final conclusion of the present study then, can be summarized by stating that the distinct contribution of Socrates school on the identity formation and academic - professional development of the sample's graduates, is based on the combination of their Greek-Canadian identity formation in the school's conflict-free environment and the strong academic foundation it offered them.

From the results and conclusions reported in this study, and with regard to the individuals forming its sample, we arrive at the final conclusion that Socrates school does indeed achieve the main aim of education, which is to help each individual develop his/her potential and all the skills necessary to function as an independent, responsible, and contributing member of society.

The secret of its success appears to be that over the 82 years of its existence as a "Greek" community school, it remained focused on the needs and demands of Montreal's Hellenism, but also on those of the wider Canadian and Quebec society, repeatedly implementing the appropriate changes and upgrades necessary to achieve this complex goal. This appears to be the reason why its graduates, from every decade, were able to successfully integrate into the local society without losing any part of their Greek-Canadian identity, as well as to enjoy a pleasant quality of life. For the above mentioned reasons, Socrates school's contribution to the Greek community and Canadian society must be recognized.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I/APPENDIX I

"...Change in the 60s when more people were coming from Greece. And so a lot of the people you would run into.. 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.. 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<sup>88</sup> versus the old-timers. And I think that was bad. It created.. 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.. and the church and.. 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<sup>89</sup>, they came from Σάμος, they were Σαμιώτες<sup>90</sup>. So.. sooner or later what you saw is all these σύλλογοι<sup>91</sup> 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.. 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<sup>92</sup>. 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.. Like overall, things worked out okay. It's just that it was a transition point in the 60s."

**Georgiou, T., February 2004. Author's personal communication**

---

<sup>88</sup> the newcomers

<sup>89</sup> Mani/Maniates

<sup>90</sup> Samos/Samiotes

<sup>91</sup> associations

<sup>92</sup> the village

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II/APPENDIX II**

*"You see, when he first came over, my father was thirteen. In 1907 he was thirteen years old. He remembered watching the Linton apartments being built<sup>93</sup>. [...] He worked for four years until he was seventeen. There was a Greek guy who had a fruit store downstairs. The building is still there on Pearce and St-Catherine. And he worked in the fruit store. He delivered in the area. And he lived on the top floor of the fruit store. He got room and board and laundry and 100\$ a year. ...From that, he still saved a few bucks to send.. back to Greece. [...] But when he was seventeen, he started his own business, shoe-shining. ..Just for a year. He didn't like that, so he opened a fruit store. ...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 five 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 and other large dairies. But he bought a machine. And he put the machine in the window and he was making his own ice cream. He was selling it. He was selling his ice cream much cheaper than the dairies, and it was of better quality, so all the large dairies stopped his supply of cream. He finally found one small dairy that would supply him. And he remained faithful to that dairy for the rest of his days. His business flourished and he expanded to where he had five stores in various parts of town."*

**Georgiou, T., January 2004. Author's personal communication**

---

<sup>93</sup> The Linton is a luxurious apartment building on Sherbrooke Street West which dates back to at least 1912.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ/BIBLIOGRAPHY

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία/Greek Bibliography

- Ανδρεαδάκης, Ν.Σ., Βάμβουκας, Μ.Ι. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (1984). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γκότοβος, Α. (2001). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2004). Εθνική, εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα: Διασπορές, διαφορές και πατρίδες. Στο: Μ. Δαμανάκης κ.ά. (επιμ.), *Ιστορία της νεοελληνικής διασποράς: Έρευνα και διδασκαλία: Πρακτικά συνεδρίου* (σελ. 50-74). Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου, 2003, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- 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.
- Δαμανάκης, Μ. (1993). *Μετανάστευση και εκπαίδευση* (3<sup>η</sup> έκκ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1999α). *Παιδεία ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (1999β). 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. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2001α). 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. (2004α). Νεοελληνικό κράτος και νεοελληνική διασπορά: Θεσμικές και εκπαιδευτικοπολιτικές διαστάσεις στη μεταξύ τους σχέση. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Ιστορία της νεοελληνικής διασποράς: Έρευνα και διδασκα-*

- λία: *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.
- Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ: Σύντομο Ιστορικό της Κοινότητας του 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.
- 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.
- Κωνσταντινίδης, Σ. (2004). *Η παρουσία των Ελλήνων 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: Δαυνιά.
- 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.
- Σακαλάκη, Μ. (1996). *Ετερότητες: αναπαραστάσεις του κοινωνικού δεσμού*. Αθήνα: Εξάντας.
- Τσαρδάκης, Δ. (1984). *Διαδικασίες κοινωνικοποίησης: Κοινωνικοψυχολογική ανάλυση της δομής της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Σκαραβαίος.
- 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.



**Αγγλόγλωσση, Γαλλόγλωσση Βιβλιογραφία/English, French Bibliography**

- 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.
- An Act Respecting Private Education. (1968). c.67, s.9, μτφρ. από την γαλλική.
- 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.
- Berndt, T.J., (1997). *Child development*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- 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. (1985a). *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. (1985b). *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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Ginsberg, H. P. (1972). *The myth of the deprived child: Poor children's intellect and education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- 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.

- 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. (1975). 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. (1999). *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.
- Kalbach, W.E., McVey, W.W. (1979). The demographic bases of Canadian society (2nd ed.). Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- 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, 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>
- 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)
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, (1983). "Η χώρα μας είναι και δική σας χώρα!".
- 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.
- 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.
- Schermerhorn, R.A. (1978). *Comparative ethnic relations: A framework for theory and research*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In: S. Moscovici (Ed.), *Introduction a la psychologie sociale*, vol.1. Paris: Larousse.
- 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.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme: Différence et démocratie*. (D.-A. Canal, Inter.) France: Aubier
- Thivierge, C. (1983). *Η χώρα μας είναι και δική σας χώρα!* (E hora mas einai kai dike sas hora!) (Éd. en grec). Montréal: Dieuthunes epikoinonion tou Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- 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.

- Woods, N.F., Catanzaro, M. (1988). *Nursing research: Theory and practice*. Washington: The C. V. Mosby Company.
- 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://dspspsd.communication.gc.ca/CollectionR/LoRBdP/BP/bp273e.htm#B.%20The%20Legaltxt>
- 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)

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)

**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**  
**ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ**

- N<sup>ο</sup> 1: **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- N<sup>ο</sup> 2: **Κωνσταντινίδης Στέφανος** (επιμ.): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>ο</sup> 3: **Μιχελακάκη Θεοδοσία**: Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>ο</sup> 4: **Τάμης Αναστάσιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>ο</sup> 5: **Βούρη Σοφία, Καψάλης Δ. Γεώργιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>ο</sup> 6: **Δαμανάκης Μιχάλης**: Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>ο</sup> 7: **Ομάδα Εργασίας Νοτίου Αφρικής**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>ο</sup> 8: **Πετράκη Κυριακή**: Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>ο</sup> 9: **Δαμανάκης Μιχάλης, Καρδάσης Βασίλης, Μιχελακάκη Θεοδοσία, Χουρδάκης Αντώνης** (Επιμέλεια): Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2004.
- N<sup>ο</sup> 10: **Δαμανάκης Μιχάλης, Μητροφάνης Γιάννης** (Επιμέλεια): Λογοτεχνία της Διασποράς και Διαπολιτισμικότητα. Πρακτικά Δημερίδας, Ρέθυμνο 24-25 Οκτωβρίου 2003, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2004.
- N<sup>ο</sup> 11: **Κωνσταντινίδης Στέφανος**: Η παρουσία των Ελλήνων στον Καναδά, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2004.
- N<sup>ο</sup> 12: **Μουδατσάκης Τηλέμαχος** (Επιμέλεια): Θέατρο, Διασπορά και Εκπαίδευση. Πρακτικά Συμποσίου, 22-23 Ιουλίου 2006, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2007.
- N<sup>ο</sup> 13: **Γραμματάς Θόδωρος, Μουδατσάκης Τηλέμαχος**: ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008.