

linguapax
review 7

2019

Old kava in new gourds:
language revitalization and schooling in Hawaii

*Kava vell en carabasses noves:
revitalització lingüística i escolarització a Hawaii*

L i n
g u a
P a x

Linguapax Review 2019

Old kava in new gourds:
language revitalization and schooling in Hawaii

Kava vell en carabasses noves:
revitalització lingüística i escolarització a Hawaii

Editat per:



Amb el suport de:



Coordinació editorial: **Rubèn Fernández Asensio**

Disseny i maquetació: **Grafia, serveis gràfics**

Traduccions: **Marc Alba / Violeta Roca Font**



Aquesta obra està subjecta a una llicència de
Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional de Creative Commons

CONTENTS

CONTINGUTS

• Introduction	5
• <i>Introducció</i>	9
RUBÈN FERNÁNDEZ ASENSIO	
• The demise of Hawaiian schools in the 19th century	13
• <i>La desaparició de les escoles hawaianes al segle XIX</i>	31
RUBÈN FERNÁNDEZ ASENSIO	
• ‘Aha Pūnana Leo - Advancing from the grassroots	49
• <i>‘Aha Pūnana Leo - Avançant des de la base</i>	71
DR. WILLIAM H. WILSON DR. KAUANOE KAMANĀ	
• Take My Word: Mahalo no i to‘u matua tane.	93
• <i>Tens la meva paraula: Mahalo no i to‘u matua tane</i>	113
KEAO NESMITH	
• Hawaiian Performing Arts and the Resurgence of the Hawaiian Language	133
• <i>Les arts escèniques hawaianes i el ressorgiment del hawaia</i>	141
DR. KALENA SILVA	
• A Perspective on Kula Kaiapuni	149
• <i>Una mirada a les Kula Kaiapuni</i>	159
ANN PAULINO	
• The role of school and language networks in the Hawaiian language revival	169
• <i>El paper de l’escola i de les xarxes de parlants en la recuperació</i>	181
<i>de la llengua hawaiana</i> MATTHIAS BREZINGER PATRICK HEINRICH	

INTRODUCTION

Rubèn Fernández Asensio

Linguapax Review saw the light of day in 2010 aiming to be «a “watchtower” on the situation of linguistic rights in the world, to make progress in promoting and identifying good practice, and denouncing the contravention of linguistic rights». Although all of its issues have been monographic in one way or another by focusing on a particular topic or aspect of linguistic rights and minority language promotion, its international scope naturally led to a systematic comparison of similar issues in different locales. However, with the commemoration in 2019 of UNESCO’s Year of Indigenous Languages it has been decided to more directly link this publication to the bestowal of the Linguapax Award, which was established a few years later than the review as a tribute to outstanding action carried out in different areas in favor of the preservation, revitalization and reactivation of linguistic communities, to recognize the exceptional work of individuals or entities in favor of linguistic diversity and multilingual education. And there’s no better way of commemorating such year than granting the award to Larry Kimura, the ‘grandfather’ and pioneer of the Hawaiian language revitalization movement, which he set in motion practically single-handedly in the 70’s when the fate of Hawaiian seemed already sealed, first as an educator, then as a radio host, later on as a language documentalist, terminologist and writer, and still later in a myriad of other capacities.

The Linguapax Award jury, made up of forty international experts, has valued especially Kimura’s foundation of ‘Aha Pūnana Leo and his leadership in the Hawaiian language revitalization movement for the last 35 years and his continuing efforts to expanding the Hawaiian language. So the award is also a fair recognition of the work of all Hawaiian scholars and language activists. The success of the Hawaiian revitalization movement demonstrates that languages on the brink of extinction can in fact be revitalized and be given a new lease of life. Thus, the Hawaiian Language revival is nowadays an important example and serves as a model for other indigenous languages movements. That is the reason that, for the first time, Linguapax has decided to publish a monograph on a single location. This issue of *Linguapax Review*, by examining Hawai’i as a case study from a variety of angles and perspectives, tries to unveil the reasons for the success that sets it apart from other attempts at revitalizing endangered languages and to assess its value as a model without shying away from its unique history, conditions and challenges.

The first point of interest in the Hawaiian case is the crucial role played by schools in contrast with classical proposals for language revitalization and maintenance as laid out by Joshua Fishman, who granted much more importance to the home domain. The first paper in this collection reviews the history of language and schooling in 19th century Hawai’i to provide a rationale for such a focus. Among endangered languages, Hawaiian is unique in having been the language of a sovereign polity, which in 1843 became the first non-European indigenous state to gain recognition as a nation, before the monarchy was overthrown by the US in 1893. Moreover, since the very beginning of its existence as a nation patterned along Western models, Hawai’i enjoyed a pioneering and comprehensive school network that reached every corner of the archipelago to teach its subjects in their

own language, before English was introduced to nominally strengthen the state's independence while actually subverting it. Given that Hawaiian language revitalization goes beyond reclaiming the language and culture, reestablishing Hawaiian medium schools as a part of the original Hawaiian state was an essential part of restoring a degree of political sovereignty as well and amending the wrongs of the colonial past.

The following paper by Pila Wilson & Kauanoe Kamanā takes us to the next historical period but on the opposite way, from language recession to language restoration, by chronicling the beginnings of the language revitalization movement. While we follow the thread of Larry Kimura's activities and then those of the non-profit organization 'Aha Pūnana Leo that he founded, we learn of the uphill battle that they all waged against bureaucratic callousness and the inertia of colonial laws. An interesting lesson that the reader shouldn't miss is how the language revitalization movement avoided being dissipated in its own popularity: rather than spreading 'horizontally' by inserting Hawaiian language instruction as a mere subject in as many mainstream schools as possible, it chose to concentrate its strength 'vertically' both in the uppermost and lowermost points of the school system, the university and the preschool, until the whole middle range could be occupied. It is also worth noting that the home use of Hawaiian wasn't dissociated from the efforts of introducing it into schools, as the first Hawaiian language preschools were established to service Hawaiian speaking children both of 'traditional' (from Ni'ihau) and 'new speakers' families.

Unfortunately the interests of traditional and new speakers may easily clash and part ways, as explained in both this and the third paper, but from opposing perspectives. The needs of new speakers that are reclaiming a lost language through immersion education are difficult to reconcile with the preferences of communities that haven't (yet) stopped transmitting it to their children, as the latter may still be under the diglossic spell of the majority language's prestige and the urge of acquiring it as early as possible, putting little faith in the practical value of immersion education in their own language. The ensuing tension may split entire communities, as happened in Kekaha (Kaua'i), where two schools service the Ni'ihau community, one through Hawaiian immersion and the other through instruction in English. This problem plagues language revitalization attempts everywhere, but the Hawaiian case shows that rejection of minority language instruction doesn't necessarily entail a low esteem of it. Instead, resistance to the role taken by new speakers in the direction of the community may take the form of a controversy on language standards and authenticity, with traditional speakers rejecting the language authority of new speakers and claiming the role of language models for themselves. This conflict was bound to happen in Hawai'i since the huge terminological needs caused by the decision of using Hawaiian for all purposes clashed with the distribution of domains with English dictated by traditional diglossia. Keao neSmith's paper is strongly colored by the perspective of traditional speakers, but is truly invaluable in probing to what extent the revitalization movement can take traditional speakers on board and use their language expertise to strengthen the authenticity claims that provide its very own rationale.

Besides the historical importance of schooling in sovereign Hawai'i, there is another factor that underpins the importance of formal instruction in Hawaiian language revitalization beyond the home domain: it is the weight of traditional arts like hula, singing and chanting

which propelled the prestige of Hawaiian culture and language, even internationally, before language revitalization actually started. The fourth paper by Kalena Silva attempts to answer how present-day performing arts with a Hawaiian language base have been able to survive the decline of the language, how healthy these arts are today, and the prognosis for their future vitality. This overview again raises the question of authenticity, but the example of acculturated arts seems to afford an answer as well.

With the fifth paper by the former principal of a Hawaiian medium school, Ann Paulino, we get a glimpse of the everyday challenges of running such a school in the midst of the English-medium mainstream. We learn how these schools cooperate under common umbrella organizations like 'Aha Kau Leo and the new Office of Hawaiian Education to be heard as one voice, but must also compete to some extent among themselves for scarce resources, the most valuable one being qualified teachers. Also, we witness how the huge challenge of creating a curriculum and teaching materials from scratch was turned into an opportunity for pedagogical innovation. Another point worth noting is that the early tradition of civil disobedience that established Hawaiian language education goes on, as both families and teachers resist having their academic achievement being measured by the one-size-fits-all instruments dictated by the American federal government.

The final paper by Matthias Brenzinger and Patrick Heinrich summarizes and blends together several issues that have appeared through the whole volume, by discussing the exceptional importance of formal language education in the Hawaiian language revival effort, the different kinds of contemporary Hawaiian speakers and the particular speaker type that the movement has raised, and finally how the case of Hawaiian can serve as a model for other endangered language communities by comparing it to Okinawan in Japan.

This short overview is enough to reveal the key uniqueness of Hawaiian language revitalization: the role of schools as containers of the language. We could metaphorically compare Hawaiian language to *kava* ('awa in Hawaiian), the traditional Polynesian drink of relaxing properties made of the ground root of *Piper methysticum*, with schools functioning as the gourds that used to hold it. However, the biblical parable about the wine and the wineskins cannot be applied without some ambiguity. Some would argue that the Hawaiian language of new speakers as spoken in immersion schools is but a new wine poured into old, fragile wineskins, whereas the majority of language activists would rejoin that after a ninety year disruption in Hawaiian language instruction the immersion schools are truly new vessels and strong enough to hold the old beloved liquor.

As a conclusion for this introduction, it would seem that a comparison with Catalonia is in order as well. In both Hawai'i and Catalonia the movement for language restoration started in 1983 and centered around the schools, but circumstances and goals could hardly be more different. In Catalonia intergenerational transmission of the language was never seriously disrupted, Catalan was the home language for about half of the population and the goal of language immersion was merely to grant everybody the chance of becoming bilingual. However, whereas immersion in Catalan language was mandatory, there was no strong incentive for Spanish speaking families to become active speakers of the

language, which is still looked as the preserve of traditional speakers. In Catalonia there is no visible clash between traditional and new speakers over authenticity as the former still compound the majority of the language community and have always been available as language models while the latter merely try to blend in, although controversies have erupted periodically about how to update the literary norms to the evolution of the spoken language and on the quality of Catalan language in the media.

In Catalonia, whereas the starting point and the objective conditions were more favorable to the spread of competence in Catalan language, the gains haven't been as noticeable as in Hawai'i. Nowadays the success of Catalan immersion education in creating new speakers of Catalan is being called into question, as the difference between passive and active competence has never been so high. This is no surprise, as the original rationale behind Catalan language immersion was guaranteeing the right of Catalan speakers to speak and be understood in all situations. On the other hand, Hawaiian speakers first had to secure for themselves the right not to be understood: a common occurrence in contemporary Hawai'i is being congratulated by non-speakers for actively using the language; this is no small feat in a society that used to suppress minority languages with the command to "speak American". Thus, instead of trying to fully control government institutions like the entire school system, Hawaiians chose to retreat into their own language networks and reinforce them to be self-sustainable. The key rule to sustain them is not accommodating to non-speakers, whereas Catalan speakers still haven't broken away from the diglossic rule of accommodating to Spanish speakers, which renders the whole enterprise of massive immersion education a bit pointless. In Catalonia, language bends to politeness because it isn't backed by a strong sense of ethnic identity, as even language activists hesitate to accept that speaking Catalan should be a necessary condition to be called 'Catalan', a condition that would be seen as ethnic segregation. However, Hawaiian language immersion can afford to be both inclusive and exclusive because its schools are still for the few but are open to everybody regardless of ethnic background; in a very important sense, they have deracialized ethnic identity.

The last paper quotes teacher and activist Eric Wada trying to persuade Okinawans to see themselves as 'indigenous' as a first step to start restoring their language and identity. As long as being Okinawan is merely a particular way of being Japanese, true language revival will stall. Are Catalan people ready to see themselves as 'indigenous', as members of a truly separate ethnic identity rather than being Spaniards?

INTRODUCCIÓ

Rubèn Fernández Asensio

Linguapax Review va sortir a la llum el 2010 amb l'objectiu de ser «una talaia per observar la situació dels drets lingüístics al món, per avançar en la promoció i identificació de bones pràctiques i en la denúncia de la contravenció dels drets lingüístics». Malgrat que d'una manera o d'una altra tots els seus números han estat monogràfics centrats en un tema o aspecte concret dels drets lingüístics i la promoció de les llengües minoritàries, el seu abast internacional ha comportat, com és lògic, una comparació sistemàtica de temes semblants en diferents indrets. No obstant això, amb la commemoració el 2019 de l'Any de les Llengües Indígenes de la UNESCO s'ha decidit vincular més directament aquesta publicació a la concessió del Premi Linguapax, que es va establir uns anys després de la revista com un homenatge a l'acció exemplar duta a terme en diferents àmbits a favor de la preservació, revitalització i reactivació de comunitats lingüístiques, per reconèixer la tasca excepcional de persones o entitats a favor de la diversitat lingüística i l'educació multilingüe. I no hi ha millor manera de commemorar aquest any que atorgar el premi a Larry Kimura, 'l'avi' i pioner del moviment de revitalització de la llengua hawaiana, qui el va posar en marxa gairebé en solitari als anys setanta, quan el destí del hawaià semblava estar escrit, primer com a educador, després com a locutor de ràdio, més tard com a documentalista de la llengua, terminòleg i escriptor, i encara més tard assumint molts altres papers.

El jurat del Premi Linguapax, compost per quaranta experts internacionals, ha valorat especialment que Kimura fundés 'Aha Pūnana Leo i hagi encapçalat el moviment de revitalització de la llengua hawaiana durant els darrers 35 anys, així com els seus esforços per expandir l'idioma. Per tant, el premi també és un reconeixement just a la tasca de tots els acadèmics i activistes de la llengua hawaiana. L'èxit del moviment de revitalització hawaià demostra que les llengües que estan al caire de l'extinció poden ser revitalitzades i se'ls pot donar un nou impuls. Per tant, la recuperació del hawaià és avui un exemple important i serveix com a model per a altres moviments de llengües indígenes. Per això, per primera vegada, Linguapax ha decidit publicar una monografia sobre un sol indret. Aquest número de *Linguapax Review* examina Hawai'i com un cas pràctic des de diversos angles i perspectives per mirar de destriar les raons de l'èxit que el distingeix d'altres intents de revitalització de llengües en perill i d'analitzar el valor que té com a model sense defugir-ne la història, les condicions i els reptes singulars.

El primer punt d'interès en el cas hawaià és el paper crucial que exerceixen les escoles en contrast amb les propostes clàssiques de revitalització i manteniment de la llengua, tal com va exposar Joshua Fishman, qui va concedir molta més importància a l'àmbit domèstic. El primer dels articles repassa la història de la llengua i l'escolarització al Hawai'i del segle XIX per justificar aquest enfocament. Entre les llengües amenaçades, el hawaià és un cas excepcional perquè va ser la llengua d'un govern sobirà, que el 1843 es va convertir en el primer estat indígena no europeu reconegut com a nació, abans que la monarquia fos enderrocada pels EUA el 1893. A més, des del principi de la seva existència com a nació, seguint els patrons occidentals, Hawai'i va gaudir d'una xarxa escolar

innovadora i completa que va arribar a tots els racons de l'arxipèlag per ensenyar les matèries en la seva pròpia llengua, abans que s'introduís l'anglès per reforçar teòricament la independència de l'estat, quan en realitat la va subvertir. Com que la revitalització del hawaià no es limita a recuperar la llengua i la cultura, el restabliment de les escoles d'ensenyament en hawaià com a part de l'estat hawaià original va ser una part essencial de la tasca de restablir un grau de sobirania política i d'esmenar els greuges del passat colonial.

El següent article, de Pila Wilson i Kauanoë Kamanā, ens porta al següent període històric però en un sentit oposat, des de la recessió de la llengua fins a la seva restauració, repassant els inicis del moviment de revitalització. Mentre seguim el fil de les activitats de Larry Kimura i després les de l'organització sense ànim de lucre 'Aha Pūnana Leo que va fundar, ens assabentem de l'àrdua batalla que tots van lliurar contra la insensibilitat burocràtica i la inèrcia de les lleis colonials. Una lliçó interessant que el lector no s'hauria de perdre és com va evitar el moviment de revitalització de la llengua dissipar-se en la seva pròpia popularitat: en lloc d'expandir-se 'horitzontalment' introduint l'ensenyament del hawaià com una mera assignatura en el nombre més alt possible d'escoles convencionals, va optar per concentrar la força 'verticalment' tant en els punts més alts com en els més baixos del sistema escolar —universitat i preescolar—, fins que es pogués ocupar tota la resta. També cal destacar que l'ús del hawaià a la llar no es va dissociar dels esforços per introduir-lo a les escoles, ja que els primers centres preescolars en hawaià es van establir per atendre fills de parla hawaiiana de famílies tant de parlants "tradicionals" (de Ni'ihau) com de "nous".

Malauradament, els interessos dels parlants tradicionals i dels nous poden xocar fàcilment i agafar camins separats, com s'explica en aquest i en el tercer article, però des de perspectives oposades. Les necessitats dels nous parlants que recuperen una llengua perduda a través de la immersió educativa són difícils de conciliar amb les preferències de les comunitats que (encara) no l'han deixat de transmetre als fills, ja que aquestes últimes potser encara es troben sota l'embruix diglòssic del prestigi de la llengua majoritària i el desig d'adquirir-la com abans millor i confien poc en el valor pràctic de la immersió educativa en la seva llengua. La tensió resultant pot dividir comunitats senceres, com va passar a Kekaha (Kaua'i), on dues escoles atenen la comunitat ni'ihauesa, una a través de la immersió en hawaià i l'altra a través de la instrucció en anglès. Aquest problema tenalla qualsevol intent per revitalitzar llengües, però el cas hawaià mostra que el rebuig de la instrucció en la llengua minoritària no implica necessàriament tenir-la en poca estima. En canvi, la resistència al paper exercit pels nous parlants en el rumb de la comunitat pot adoptar la forma d'una controvèrsia sobre les normes i l'autenticitat de la llengua, on els parlants tradicionals rebutgen l'autoritat lingüística dels nous i reivindiquen regir-se per models lingüístics propis. Era previsible que aquest conflicte passés a Hawai'i, ja que les grans necessitats terminològiques causades per la decisió d'emprar el hawaià en tots els usos xocaven amb la distribució d'àmbits amb l'anglès dictada per la diglòssia tradicional. L'article de Keao NeSmith està fortament influït per la mirada dels parlants tradicionals, però és molt valuós per veure fins a quin punt el moviment de revitalització pot comptar amb els parlants tradicionals i utilitzar el seu coneixement lingüístic per reforçar les afirmacions d'autenticitat que aporten la seva mateixa raó de ser.

A més de la importància històrica de l'escolarització al Hawai'i independent, hi ha un altre factor que sosté la importància de la instrucció formal en la revitalització de la llengua hawaiana més enllà de l'àmbit domèstic: el pes de les arts tradicionals com el *hula*, la cançó i el cant és el que va impulsar el prestigi de la cultura i la llengua hawaiana, fins i tot internacionalment, abans que comencés la revitalització de la llengua. El quart article, de Kalena Silva, intenta respondre com han pogut sobreviure les arts escèniques actuals amb una base en llengua hawaiana al declivi de la llengua, quina salut tenen avui aquestes arts i quina vitalitat poden tenir en el futur. Aquesta visió general torna a plantejar la qüestió de l'autenticitat, però l'exemple de les arts aculturades també sembla oferir una resposta.

El cinquè article de l'exdirectora d'una escola d'ensenyament en hawaià, Ann Paulino, ens permet donar una ullada a les dificultats diàries de dirigir una escola d'aquesta mena enmig del sistema majoritari d'ensenyament en anglès. Hi descobrim com cooperen aquestes escoles sota el paraigua d'organitzacions com 'Aha Kau Leo i la nova Oficina d'Educació Hawaiana per ser escoltades com una sola veu, però també com han de competir entre si per uns recursos escassos, el més valuós dels quals són els mestres qualificats. A més, som testimonis de com la gran dificultat de crear un pla d'estudis i materials didàctics des de zero es va convertir en una oportunitat per a la innovació pedagògica. També val la pena destacar que la primerenca tradició de desobediència civil establerta per l'educació en llengua hawaiana continua, ja que tant famílies com mestres es resisteixen que el seu rendiment acadèmic es mesuri amb els instruments uniformes que dicta el govern federal.

L'article final de Matthias Brenzinger i Patrick Heinrich resumeix i combina diversos temes que apareixen al llarg del volum, i analitza l'excepcional importància de l'ensenyament formal en la llengua dins l'esforç de revitalització del hawaià, els diferents tipus de parlants hawaiians actuals i el tipus de parlant particular que el moviment ha generat, i finalment com el cas del hawaià pot servir de model per a altres comunitats lingüístiques amenaçades relacionant-lo amb l'okinawès al Japó.

Aquest breu repàs general és suficient per mostrar-nos la singularitat clau del procés de revitalització del hawaià: el paper de les escoles com a receptacles de la llengua. Podríem establir una comparació metafòrica entre la llengua hawaiana i el *kava* ('*awa* en hawaià), la beguda tradicional polinèsia, de propietats relaxants, feta de l'arrel terrestre del *Piper methysticum*, i entre les escoles i les carabasses en què aquesta beguda se sol guardar. Això no obstant, la paràbola bíblica del vi i les botes no pot aplicar-se sense que hi hagi alguna ambigüïtat. Hi ha qui diria que el hawaià dels nous parlants que aprenen la llengua en les escoles immersives és més aviat un vi novell guardat en botes velles i fràgils; la majoria dels activistes de la llengua, en canvi, sostindrien que, després de noranta anys sense ensenyament del hawaià, les escoles immersives són autèntics nous receptacles, prou forts per guardar i protegir l'antic i preuat licor.

Com a conclusió d'aquesta introducció, semblaria convenient també fer una comparació amb Catalunya. Tant a Hawai'i com a Catalunya el moviment de restauració de la llengua va començar el 1983 i es va centrar en les escoles, però les circumstàncies i els objectius

no podrien ser més diferents. A Catalunya, la transmissió intergeneracional de la llengua no es va interrompre mai greument, el català era la llengua materna d'aproximadament la meitat de la població i l'objectiu de la immersió lingüística era simplement donar a tothom l'oportunitat de ser bilingüe. Amb tot, encara que la immersió en català era obligatòria, les famílies castellanoparlants no tenien cap incentiu fort per passar a ser parlants actius de la llengua, considerada encara un vedat dels parlants tradicionals. A Catalunya no hi ha un xoc visible entre parlants tradicionals i nous pel que fa a l'autenticitat, ja que els primers segueixen constituint la majoria de la comunitat lingüística i sempre han estat accessibles com a models lingüístics, mentre que els segons només intenten integrar-s'hi, tot i que de tant en tant han sorgit polèmiques sobre com adaptar les normes escrites a l'evolució de la llengua parlada i sobre la qualitat del català en els mitjans de comunicació.

A Catalunya, per bé que el punt de partida i les condicions objectives eren més favorables a la difusió de la competència en llengua catalana, els avenços no han estat tan evidents com a Hawai'i. Avui dia, l'èxit de la immersió educativa en català a l'hora de crear nous parlants és qüestionat, ja que la diferència entre la competència passiva i activa no havia estat mai tan alta. I no és estrany, perquè la justificació original de la immersió en català era garantir el dret dels catalanoparlants a parlar i ser entesos en totes les situacions. En canvi, els parlants de hawaià primer van haver d'aconseguir el dret a no ser entesos: al Hawai'i actual és habitual que els no parlants et felicitin per utilitzar activament la llengua, una fita considerable en una societat que va suprimir les llengües minoritàries sota el precepte "parla anglès". Així, els hawaiians, en lloc d'intentar controlar totalment les institucions públiques com tot el sistema escolar, van optar per refugiar-se en les seves pròpies xarxes lingüístiques i reforçar-les per ser autosuficients. La regla clau per sostenir-les és no adaptar-se als no parlants, mentre que els parlants de català encara no han trencat la regla diglòssica d'adaptar-se als castellanoparlants, la qual cosa treu sentit a tot el projecte d'immersió massiva en l'educació. A Catalunya, la llengua es doblega davant la cortesia perquè no es recolza en un sentiment fort d'identitat ètnica, ja que ni tan sols els activistes lingüístics estan segurs que parlar català sigui una condició necessària per ser reconegut com a "català", una condició que es consideraria segregació ètnica. La immersió en hawaià, en canvi, es pot permetre el luxe de ser inclusiva i alhora exclusiva perquè les seves escoles segueixen sent per a una minoria però estan obertes a tothom, independentment del seu origen ètnic; en un sentit molt important, han desproveït la identitat ètnica del component racial.

L'últim article cita el professor i activista Eric Wada tractant de persuadir els okinawesos perquè es considerin a si mateixos "indígenes" com un primer pas perquè comencin a recuperar la llengua i la identitat. Mentre ser okinawès sigui simplement una forma particular de ser japonès, el veritable ressorgiment de la llengua estarà encallat. Els catalans estan disposats a veure's a si mateixos com a "indígenes", com un poble amb una identitat ètnica diferent de l'espanyola?

THE DEMISE OF HAWAIIAN SCHOOLS IN THE 19th CENTURY

Rubèn Fernández Asensio

If we look only at the current state of Hawaiian language, it is sadly too common a case: there are thousands of endangered languages, all of them, like Hawaiian, spoken by stateless nations that have become a marginal part within larger societies. For this reason, the sociolinguistic history of the Hawaiian people is usually analyzed through the same theoretical lenses that apply to for instance Native Americans, immigrant workers and other similar groups that find themselves, either by choice or by force, absorbed into a political body where they become a relatively powerless minority. Scholars focusing on educational issues spell out this general assumption in particularly blunt terms:

Hawai'i is, in microcosm, a reflection of the United States. Its history parallels that of the nation, from the arrival of invaders taking over the lands of the indigenous people and systematically destroying their culture, to the building of a highly materialistic society made up of many ethnic groups. In tracing the history of many Hawaiian institutions, we can see, in simpler form, the history of similar national institutions. (Potter & Logan, p. 12)

A usual corollary of this view is the emphasis on the effects of immigration and the 'natural' replacement of languages concomitant to a replacement of populations. Whether the demographic decline of Native Hawaiians under the plagues or else the sheer amount of the immigration is stressed, this conventional account, unwittingly or not, endorses the pseudo-democratic normativity of numerical majorities.

Against overly deterministic historians that only see in Hawai'i a sad but inevitable example of survival-of-the-fittest, a new generation

of Hawaiian scholars have started a revisionist reading of the historical record in order to query the myth of Native nonresistance to foreign encroachment. One of the most interesting aspects of this reinterpretation is the new emphasis on the many ways in which Hawai'i, rather than being yet one more episode of colonial dispossession of indigenous nations, compounds a quite unique case that doesn't neatly fit in the general picture of Western expansion by sheer military violence. Mainstream historians have systematically understated the fact that from 1840 to 1893—when White sugar planters overthrew the Native monarchy—Hawai'i was a sovereign nation whose independence was recognized by the United States, France, Great Britain, Japan, and other great powers of the time. Furthermore, it commanded such respect because it was a stable constitutional monarchy based on ethnic and religious pluralism, popular representation and a very liberal franchise, in a time when these virtues were uncommon even in the West.

The modernity of the Hawaiian kingdom was nowhere more evident than in the educational field. A well kept secret of colonialism is that by the middle of the 19th century the Kingdom of Hawai'i enjoyed one of the most comprehensive and wide-reaching school systems in the world and one of the highest literacy rates. Hawai'i instituted universal state-funded education for both boys and girls as early as 1840. A similar law was passed in the United States only in 1852, in Massachusetts, and it wouldn't become universal until the last state, Mississippi, enacted compulsory attendance in 1918. Worldwide, very few countries were ahead of Hawai'i: Prussia (1717), Austria (1774), Bavaria (1802), Denmark (1814), and Greece

(1834). We may compare this with the belated implementation of universal education by many European powers too like Spain (1857), England (1876), and France (1882).

The goal of this paper is to chart the history of language policies in education during the kingdom era to find out why and how the flourishing of Hawaiian schools was cut short by their switch to English medium instruction way before the Hawaiian population lost its sovereignty and its numerical majority. In doing so we cannot count on the power of colonial coercion that characterizes the later part of this period; instead, we discover forces of persuasion, desire, individualism and consumerism that bear an uncanny resemblance with language spread in our modern democratic societies and especially with the global spread of English.

Eve and golden age of Hawaiian schools

The Hawaiian archipelago was settled by Polynesians sometime between 500 and 1200 CE. After a period of intense contacts with Tahiti and the Marquesas, long distance seafaring declined and Hawaiians lost all contact with the outside world for centuries until the arrival of the first Western visitors to Hawai'i in 1778. However, trade and migration between the different islands of the archipelago were never interrupted. The linguistic outcome of this situation was a distance between Hawaiian and other Polynesian languages comparable to that of Romance languages, and a remarkable internal monolingualism: foreign visitors and later Hawaiian authors themselves rarely observed speech differences between the islands, although originally each island was a separate kingdom.

The introduction of firearms by Westerners unleashed a struggle for supremacy among rival chieftains. In 1810, Kamehameha I unit-

ed all islands under his rule and created a native state. At his death in 1820, his heir Kamehameha II overthrew traditional religion, a few months before the arrival of the first company of New England missionaries, which soon succeeded in converting the royals and therefore the entire kingdom to Congregational protestantism. Beyond mere conversion, the Missionaries' goal of deep christianization required reducing the previously unwritten Hawaiian language to writing and printing, translating the entire Bible (completed in 1839), and schooling every man, woman and child to enable them to read it. Thanks to the simplicity of the orthography created by the missionaries, literacy became a fad and in a few years spread like wild-fire among the adult population, while the Mission set up the first schools for children as well, branching out from their mission stations. In 1831 the Mission founded the Lāhaināluna seminary in Lāhainā, Maui, to train Hawaiians for the ministry, and a more tiered system took shape. By 1837, a typical mission station school would encompass a 'select' class for promising boys preparing to enter Lāhaināluna, a 'select' class for training men into teaching, and a model elementary school for children, not taking into account Sunday classes for adults.

However, with the threats of French intervention heralded by Catholic missionaries Hawaiian rulers came to realize that Protestant Christianity was not enough to project the image of a 'civilized' nation and to deter the trespasses of Western colonialism, so that under missionary advice they started to endow their government with all the trappings of a modern state. A bill of rights enshrining freedom of religion was proclaimed in 1839, and the following year the first written constitution ensued. In 1840 the Mission, in dire financial straits as the American economic crisis of 1837 had cut support from the American Board of Commissioners for

Foreign Missions (ABCFM) back in Boston, transferred control of its elementary schools to the government, and the Hawaiian Legislature enacted the first law requiring compulsory education for all children under 14 years of age, including girls. The pioneering character of this step as been already mentioned, and its precocity confirms that Hawai'i was no colonial backwater, but a laboratory where rulers and missionaries could play out avant-garde experiments of Christian Utopia to a level that could only be dreamt of in the West.

By all measures, Hawaiian education was a success story. Literacy was so widespread that in 1842 a law mandated that people born after 1819 had to be literate to be allowed to marry. In his *Report to the Legislature* for the year 1853 Richard Armstrong, the minister of Public Instruction, could boast that the literacy rate of Hawai'i already outstripped many of the United States. This moment marks the highest point of Hawaiian education to which the modern revitalization movement longingly looks back:

The proportion of our Islanders who can read their own language is already, as we have seen, greater than in some old and enlightened states. In the Sandwich Islands only about one adult in four cannot read his Bible, his newspaper, the constitution and laws under which he lives, and the ballot he throws into the box, while in North Carolina, one out of every three is unable to do so. This result is the more worthy of notice since here the state has done almost the entire work of educating the masses, while there the State has done little or nothing.

The encroachment of international English

The very golden age of Hawaiian medium schools also witnessed political events that

would undermine the status of Hawaiian language in the long run. An aborted British attempt at annexation in 1843 showed the need of making the government more respectably Western. From then on the government hired many foreign specialists, mostly Americans and Britons with former missionaries being the most influential, moved the capital from Lāhainā to Honolulu, and a series of organic acts started to establish a full-fledged constitutional monarchy, with a bicameral Legislature and separation of executive, legislative, and judiciary powers. In this process, English became a legal governmental language along with Hawaiian. Whereas the first written laws were originally promulgated in Hawaiian and later translated to English, the second *Organic Act (Act to Organize the Executive Departments, 1847)* mandated that all laws be published simultaneously in Hawaiian and English in the official governmental newspapers, thus establishing the implicit rather than official bilingualism of government and legislation. Nevertheless, an 1848 act mandating all documents to be presented at custom houses in Hawaiian or English aggravated an ongoing diplomatic conflict with France, which claimed the same privilege for its language. Whether on account of these troubles, or because bilingual enactment of laws was by then an already established practice, it was not mentioned in the new 1852 Constitution. France yielded in 1851 and accepted that every French merchant would have to shoulder the cost of certified translations to Hawaiian or English from his own pocket; perhaps with this agreement the kingdom lost a chance of counterbalancing increasing English influence.

Although the whole government had to work bilingually, bilingualism was a very scarce good almost entirely monopolized by missionaries, whose clout was based on their services as translators and was resented by other foreign residents. Probably this was

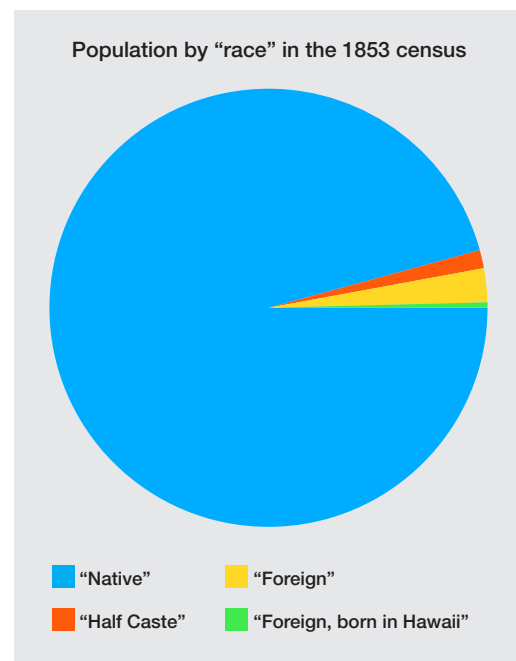
the reason that missionary policies started to come under attack, including their resistance to teach English to the natives. In 1846 the new minister of foreign affairs, Robert C. Wyllie, a recent arrival from Scotland, sent an open letter to all missionaries with several questions including this one: "Would it be practicable and beneficial to introduce the English language entirely, as opening to the natives a wide field of science?". The replies were in the negative, but from then on the Mission started attempts to introduce the teaching of English as a subject at Lāhainālu-na.

Perhaps the native rulers too were wary of their dependence on missionaries, for their own initiative was behind the foundation of the Royal School in 1839, a boarding school where children of the leading families were raised in seclusion under the charge of a missionary couple. That the chiefs intended for their children to learn English is evinced from their choice of the teacher Amos Cooke, a missionary who had arrived to the islands only two years before and had been particularly slow to learn Hawaiian. The English press reported that the isolating boarding regime was necessary for the purpose of language learning and excluded bilingualism: "It admits of a question whether the pupils can be made familiar with the English without a more careful seclusion from all use of the Hawaiian than would otherwise be desirable" (Polynesian, 4th July, 1840). In 1841 the Mission founded Oahu College (later Punahou School) to educate their own children in a similar boarding regime, away from any corrupting Hawaiian influence including the language, for at that time they still had the plan of returning home with their families at the end of their missionary work.

At the same time, the trade and whaling industry were increasing the expatriate community. The 1853 census noted a total of

1828 foreign born residents (2.5% of the total population), some of whom were becoming naturalized subjects by taking an oath of allegiance to the king; the government deliberately promoted naturalization as a way to prevent their appealing to foreign diplomats in their dealings with Hawaiian courts. In addition, 1127 of these foreigners were either American or British nationals. According to the same census, 291 children were born to foreign couples, mostly American missionaries, and native-born children of foreigners were subjects of the kingdom by law. However, the missionaries educated most of its children and the government was more concerned about the 983 part-Hawaiian children mothered by Hawaiian women to non-missionary foreign fathers.

In 1851 Armstrong informed the Legislature that "the most, in fact, nearly all, white settlers speak the English language, and require to have their children taught in that language"; for this reason "neither white nor half-caste children any where attend the public schools taught by natives". To provide for the education of these children, he suggested that a



special tax might be levied upon all male foreign residents and those of foreign parentage for the sustainment of an English medium school, to be controlled, however, by a board of trustees elected by the persons subject to the tax. The idea was approved by a meeting of the foreign residents of Honolulu and enacted that year by the Legislature, but only the Honolulu Free School was established under the provisions of this law. It is very likely that one of the goals that the native legislators considered with this act was procuring a supply of bilingual non-missionary subjects.

That same year, membership in the House of Representatives was enlarged and made elective, and the first national election was held with universal male suffrage. Ever since this first election, naturalized foreigners could vote and stand for office, and their familiarity with parliamentary proceedings was deemed a positive influence in both legislative chambers, where they were a minority. The growing influence of American democratic culture perhaps provided a rationale to extend English language instruction: what was good for children of noble and foreign origin should not be denied to commoners.

English spreads from the elites to the commoners

The following year, in his report to the Legislature, Armstrong proposed a spectacular change of language policy. He argued that English had to “become the language of the natives”, and supported this view by appealing both to individual and state interests:

Every native who holds an office, or attempts to do business on the Islands, especially near the white settlements, is embarrassed, at every step, for want of a knowledge of the English language. Embarrassment is felt, too, in every member of the government, from the

want of persons well acquainted with both the Hawaiian and English languages, and this difficulty is increasing from year to year, as the white population increases in numbers, wealth, and importance.

Every year afterwards he would insist on this necessity, and in 1853 he also claimed to voice popular concern:

On my tours around the Islands, I have found parents everywhere, even on the remote island of Niihau, most anxious to have their children taught the English language; and the reason they generally gave was a most sound and intelligent one, that without it ‘they will, by-and-by, be nothing, and the white man everything’.

We can only speculate about Armstrong’s true thoughts and motives. We do know that during this period he and Gerritt Judd, both ministers and former missionaries, were the targets of a removal campaign led by the anti-missionary members of the American expatriate community, who favored English language and annexation to the United States. This campaign cost his office to minister Judd. It is possible that Armstrong used language policy to ingratiate himself with the agitators, for in 1854, when the kingdom’s negotiations for annexation to the United States became public, he also became pro-annexationist, and his department started publishing a Hawaiian language newspaper, the *Nu Hou*, filled with articles favoring annexation.

At any rate, it is unlikely that Armstrong would try to persuade the Legislature by claiming popular support for English language instruction unless there was some bit of truth in his assertion. Naturally, commoners would want for their children the opportunities of civil service opened up by a knowledge of English that so far was reserved to part hawaiian children. More to the point, the scandalous

betrayal of Armstrong and other former missionaries in positions of power, ready to sell out the kingdom to America, made it more imperative to replace them with trustworthy natives, which required appropriating their bilingualism. It may be argued that all missionaries had come under suspicion on account of their changing status. Starting in 1848, the American Board back in Boston considered Hawai'i to be a Christian nation, and the Mission became an independent church that was renamed in 1853 as Hawaiian Evangelical Association, in the process changing its working language from English to Hawaiian. Thus, its missionaries no longer received their daily support from the Board but had to fend for themselves. However, rather than recalling them home, the Board invited them to settle and become naturalized, ostensibly to counteract the pernicious influence of secular settlers. Yet the result was that the missionaries themselves became secular, competing with other expatriates and with Hawaiians themselves for jobs and for land, which had only recently become available for sale and purchase. The missionary children were a particular case; despite their parents' efforts to prevent it most of them had become bilingual, which gave them a head start in the race for governmental posts. Given that a noticeable immigration of foreign teachers was unlikely in the near future, the establishment of English schools opened up more opportunities for them; indeed, the native legislators may have thought that making them teachers would be a way of diverting them from more influential positions. In any case, it seems that most Hawaiians didn't see learning English as detrimental to their sovereignty but rather the opposite, to the point that the popular petitions reaching the Legislature in 1854 often oppose annexation and support English schools in the same paragraph.

At the same time, the push for English schools became a rallying point for the

much divided community of Protestant expatriates whether anti- or pro-missionary, American or British: if missionaries staffed such schools, the commodification of English would help keep the Catholic religion and the French language in check. By 1844, 100 public schools were already run by and for Catholics, and in 1851 Catholics had started a French language school for natives while strongly asking for Catholic school inspectors; the recently arrived Mormons were even more vocal in complaining against discrimination. Armstrong's solution in 1854 was to create non-denominational schools wherever less than 25 pupils belonged to a particular sect. Thus, the official endorsement of English gave Calvinist missionaries a competitive edge that Catholics couldn't match, and allowed them to continue indoctrinating students into Protestantism despite official school secularization.

Thus in July 1854, in the height of the annexation frenzy, the Legislature passed the English School Act. It is worth noting that, according to the 1852 legislature roster, out of 45 nobles and representatives that voted for it, 35 were natives. The new law laid the true foundations for the spread of English in Hawai'i. It required the House of Representatives to biennially elect two persons for each electoral district and command them the following: "to impress upon the minds of the people the importance of a knowledge of the English language to their children, to induce them to provide [...] the means of supporting English Schools." After the propagandists had secured from district residents a suitable school house and subscriptions for financial support of no less than \$400 yearly, the Ministry of Finance would assign an equivalent amount to the school for each representative that the district might be entitled to send to Parliament, and a board of directors for English schools would be appointed for each district.

The relevance of the English School Act cannot be overstated. It created a double school system: 'common schools' and 'select schools'. This scheme, with little additional changes, was the framework that made possible the language shift through the entire monarchic period down to the overthrow of the monarchy in 1893. The schools in Hawaiian language or 'common schools' were the elementary schools created by the first missionaries, taken over by the government in 1840, free for all and paid for by the kingdom from a school tax levied on each household, which even Whites settlers had to pay starting from 1854. On the other side, the so-called 'select schools' gave instruction in English and were also public in the sense that the kingdom heavily funded them, although they charged tuition too. In actuality, most select schools had existed since the pre-constitutional period as 'station schools'; this was the name for schools where promising students received a more complete education beyond the age of compulsory schooling in order to become teachers, preachers or officers. After station schools lost financial support from Boston, the kingdom unofficially started to provide for part of it, so that for the year 1851 it contributed \$10,400 out of \$20,445 in overall expenses. Select schools taught either in Hawaiian or in English according to the schoolmaster's preference, but under the new Act only English language schools benefited from continuous governmental funds, whereas Hawaiian language private schools received them only sporadically or had them totally discontinued, which in the long run would undermine their capacity to provide common schools with teachers.

From American English to British English

In December 1854, king Kamehameha III died without having signed the annexation

treaty. By then ten schools were already operating under the provisions of the English School Act. His successor, Kamehameha IV, ardently opposed annexation and immediately terminated the negotiations with the USA. He didn't dismiss Armstrong altogether, but demoted him by turning the ministry of education into a mere board of education, which deprived Armstrong from voting in the Privy Council and the House of Nobles, curtailing his influence. Nevertheless Kamehameha IV, a Royal School graduate, was also enamored with English language and culture after visiting Britain in 1849, and made known his support of English schools in his first speech at the opening of the 1855 legislature:

It is of the highest importance, in my opinion, that education in the English language should become more general, for it is my firm conviction that unless my subjects become educated in this tongue, their hope of intellectual progress, and of meeting the foreigners on terms of equality, is a vain one.

The king's brother Lot Kamehameha, who had also attended Royal School and visited Britain and would succeed him from 1863 to 1873 as Kamehameha V, was an even more fervent Anglophile, as he believed English was not just the repository of a knowledge that could be translated, but had enabled White superiority by its own linguistic features. In his 1856 address to the recently founded Native Hawaiian Agricultural Society, Lot put the word "to farm" as an example to his subjects:

How it is that foreigners can buy land and make money, while too many natives when they have got their land are worse off than before? The same sun is above them, and the same price is given for what they produce; the difference is that foreigners work every day in the week and every week in the year. You work a little while and then get tired. You must not think I say this to hurt you: I want to show you

where the trouble is. We say “mahiai”, which means to cultivate the soil and raise out of it the necessaries of life. But the foreigners have a better word, which combines in a single expression what we call “mahiai” and “hanaiholoholona”. These two things are generally united, because one helps the other. For instance, if a man plants a kalo patch, and when the kalo is ripe pulls it and cooks it, there is always some part of the food which is not good enough to put upon the beard and pound it into poi. But he does not throw it away; he gives it to the poultry or his pigs. That is how the two things are united here in a very simple way. But the people who understand the rules of making the most of a little piece of land, unite “mahiai” and “hanaiholoholona” much more intimately. (quoted in *Sandwich Islands Monthly*, June 1856)

As minister of interior since 1857, Lot Kamehameha promoted further support for education in English. In his 1858 report to the Legislature, he proposed “such a change in the common school system as will give thorough, unintermittent stimulus to the spread of the English language”, and suggested “that the government schools be kept in the English language”. Thus, the deployment of English language schools continued, and the Civil Code of 1859 mandated the Legislature to appropriate funds for them each year. However, by 1860 the craze for English language instruction had greatly subsided among parents, as confessed by Armstrong himself in his report to the legislature:

Several years ago there was a loud cry all over the islands for English schools, and no want of scholars, or of subscriptions for their support. But time has convinced both parents and children that for the latter to acquire a good knowledge of the English language requires time, labor and money, as they were often told it would, and after toiling up the long hill for one, two, or three years, with the prospect of

years of toil and expense ahead, the interest of many has greatly flagged, and many have given up the work altogether.

That same year, in his inaugural speech to the legislature the monarch’s support to English instruction had become more ambiguous:

The importance of substituting English for Hawaiian schools I have already earnestly recommended, and in again bringing the subject to your attention, I would touch upon a matter which I think of equal importance, and that is raising the standard of elementary education in the Common Schools. This latter object might be secured by the institution of Normal Schools, as recommended by the President; but combined with the teaching of the English as a general thing throughout the Kingdom, it must place the object beyond a peradventure.

Apparently for the king a good knowledge of English could be spread better in the midst of common schools by teaching it as a subject, but this plan required a good teacher training school that would raise bilingual teachers and improve the general level of education. Whereas Lāhaināluna graduates were more attracted to civil service than teaching, graduates of Royal School, which in 1851 had been opened to all and in 1859 had been designated by the Legislature as a normal school for teacher training, tended to be employed only in English schools. Bilingual education could become a reality only by integrating both school systems. Instead of following this path, a 1860 law strengthened English schools by removing the requirement for parents to provide one half of its funding and leaving their fees at the discretion of the board. Parents’ main obligation was now a promise to send their children to English school for five years. The new law also authorized the board to divert up to 15% of the general school tax for common schools to the support of English schools.

From then on the Legislature generously privileged English schools, whereas after the death of Richard Armstrong in 1860 certain opposition to them infiltrated the board. The king's father Mataio Kekūanaō'a was appointed president of the board, and under his name appeared a cogent tirade against English schools in the 1864 report to the Legislature:

That Hawaiian children should be doubly tasked, first, to learn a language that has no analogy whatever, either in its construction or its pronunciation, with their own, and then to acquire through it an education, is much more complimentary to the natural powers of the Hawaiian race, than to the common sense of a Government, who would seek under such a system to educate the people.

History teaches us that the life of every nation depends upon the preservation of its individuality among other nations. The theory of substituting the English language for the Hawaiian, in order to educate our children, is as dangerous to Hawaiian nationality, as it is useless in promoting the general education of the people. The true policy of an independent Kingdom should be to encourage a patriotic spirit and a loyal pride among the people for its language, its King, its laws, and its institutions for the public good. No better way could be devised to destroy those feelings, which underlie the stability of all nations, than to allow the people to acquire a contempt for their native language; and no better way to teach them that contempt, than the establishment by Government of a few expensive and well appointed schools for the purpose of giving a common school education exclusively in a foreign language, when, at the same time, the common schools for the education of twelve-thirteenths of the children in its own tongue are lingering out a miserable existence, in dilapidated school houses with ignorant teachers.

Language had become a politically charged issue, and Hawaiians had realized that English was a dangerous weapon that could backfire despite being a necessity. Now they were also aware that the Anglo settlers that relentlessly promoted their language might not have the wellbeing and independence of the kingdom in mind as they had been claiming all along. Their duplicity was evident, for instance in the 1856 address of G. M. Chase, U.S. consul at Lahaina, to the Royal Agricultural Society, with its echoes of Manifest Destiny in the aftermath of the failed annexation:

To bring up the nation [...] the Hawaiian language must be abandoned. [...] A great nation in its rapids strides to wealth, prosperity and power, has just now visited yonder shore, and is exhibiting its wonderful progress. [...] Already its language and principles of Law and Government have sought these Islands, and indeed are planted here. Its language is employed as the medium of legislative mandates and of judicial construction and authority. Its use is becoming familiar, if not necessary to all the organs of power, and in all the transactions of important business affairs. Having got such permanency, will this language die? Rather will it daily increase in its influence and use, and finally control the destinies of this people? It most certainly must, and those who ignore it will sink under its extending power. (quoted in *Sandwich Islands Monthly*, March 1856).

Chase's remarks on the legal role of English seemed to run against the facts when they were uttered. On January 1856 the Supreme Court's decision *Metcalf v. Kahai* had ended parity between languages by making the Hawaiian version of the Penal Code the binding one in all cases of contradiction, and on July another decision (*Hardy vs. Ruggles et al.*) insisted on the prevalence of the Hawaiian in all statutory laws. However, in January 1858 the Court reversed its own jurisprudence with

the case *Haalelea vs. Montgomery*, which privileged the English version of all real estate deeds regardless of the grantor's mother tongue. One year later, the Civil Code, drafted by the judges of the Supreme Court and enacted by the Legislature, specified that the governing version for any part thereof was to be the English one (§1493). The linguistic regime ratified in the Civil Code of Hawai'i can be better assessed against the French-English Civil Code promulgated in 1866 in Lower Canada, which granted preference to no version and became the stepping stone for the language rights first defined in the British North America Act of 1867—and therefore the root of Canadian bilingualism. The analogies in both cases reveal that Hawaiian language was demoted by the very institutions that should have made it unassailable at a crucial moment. Finally, an act of 1865 generalized the new preference for the English version to “any of the laws of the Kingdom, which have been, or may hereafter be enacted”, thus ratifying the subordination of Hawaiian.

English, that dark object of desire

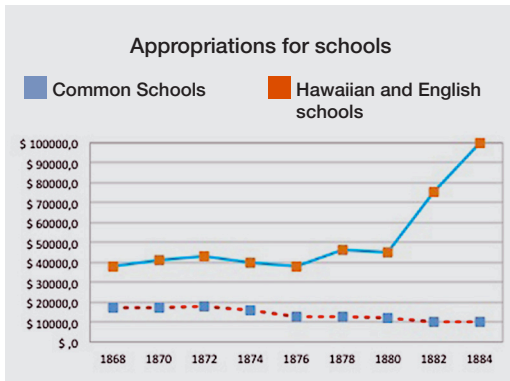
English was now the privileged language of law and government and couldn't be dislodged any longer. Moreover, it drove a wedge between well-to-do Hawaiian families and the populace, pitting their class interests against the interest of the nation at large. Kekūanaō'a's text illuminates this point and allows us to understand why resistance was ineffective and the move towards more English instruction wasn't reversed:

It is, and always has been the practice, in all countries, for the wealthy classes to provide for their own schools, even in New England, where the public schools are equal, in every respect, to the best private ones; therefore, when we are satisfied that our own language

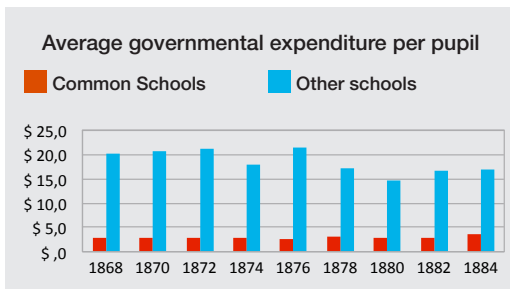
is the cheapest, surest, and safest medium through which to educate Hawaiian people, we may be sure that the only sound policy is, to leave the foreigners' language, as it is left in other countries, to those who wish their children to acquire it, and who are willing and able to pay the expensive teachers. We must not waste money in ineffectual attempts to teach a select few in the foreigners' tongue, while neglecting the needy many in our own.

Once set the precedent of subsidizing a luxury like English instruction for the more prosperous families and given the legal status acquired by the language, it became impossible to turn back that habit. The same 1860 law that allowed the board to discretionally fix the fees for English schools created a new sort of finishing schools for Hawaiian girls conducted in English too, and also authorized the board to “grant aid from time to time” to any similar English schools privately established by individuals. These subsidies became so common, that soon the only difference between private and public English schools was the appointment of the principal by the government in the latter ones and their being subject to inspection.

The grants for English private schools increased after the enactment of the 1864 Constitution, which instituted property requirements for both voters and representatives. An act of 1865 removed the 15% cap in the repurposing of the school tax and granted the board “the full power to apportion and disburse the various moneys and avails devoted to the promotion of public education” for its various goals, including the funding of English boarding schools for boys and girls. After a few years common schools were so underfunded, that the Legislature started to grant a special appropriation “for common schools in destitute districts”. The following graph compares the evolution of both appropriations:



The title “Hawaiian and English schools” doesn’t mean bilingual schools; it merely shows that only the other appropriation was reserved by the Legislature to common schools. Even that limitation was soon dropped, and in 1884 the specific appropriation for common schools disappeared. Another way of looking at the same data is comparing the expenditure per pupil during the same period:



“Other schools” include grants to private schools. Since both private schools and governmental English schools charged tuition, both were in fact schools for the richer classes, which makes this a blatant case of a government privileging the already privileged. However, many families probably preferred to stretch their budgets rather than sending their children to common schools, given that English schools were better supplied. Public trust in common schools was further eroded by the lack of proper teacher training and misguided measures like the 1862 act that mandated the separation of sexes wherever feasible and that preference be given to

teachers of the same sex as the children, without taking into account the great scarcity of minimally qualified female teachers, which finally caused the end of segregation in 1870. It is thus no wonder that this period saw the flourishing of English “family schools” for girls. Private schools too were discriminated against by these grants if not conducted in English, to the point that in 1859 the Catholic Mission’s high school, Ahuimanu, switched from French to English medium instruction; when in the same year the Sacred Hearts Sisters arrived to Honolulu and founded their private school for girls, their language of instruction was English from the very beginning in spite of all the sisters being Belgian and German. By 1869 even private Congregationalist schools couldn’t afford the competition and were giving up on Hawaiian and switching to English:

English they will have. The current sets with vast and increasing force towards English studies and it is perfectly useless to resist it or try to. The day has gone by. Let them have English and pay for it. (quoted in Kuykendall 1938b, p. 113).

By this time, Catholics were establishing English schools even to compete with Anglican and Congregationalist English schools, with the help of American itinerant priests. After a decade of British and Anglican influence, in 1870 the Congregationalist faction gained the upper hand again in the board of education with the appointment of Charles R. Bishop (later the founder of Kamehameha Schools) as its president and Rexford Hitchcock, the son of a missionary, as the inspector general of schools. That same year they persuaded the Legislature to put a tight rein on private denominational schools by enacting a law that required them to secure permission to operate, and to hold 180 days of school a year, with sessions at least 3 hours long. With such restrictions, many independ-

ent schools developed financial difficulties and were forced to either discontinue or apply for government aid if they were conducted in English. The government accepted to fund these, especially those that provided a high school education that could not be had in common schools. The subsidized English high schools entered in competition with Lāhaināluna, which already vied for promising Hawaiian students with English-medium high schools like 'Iolani College and Royal School. The competition was fierce because high-school education over the legally mandated age limit was a shrinking market. Already before the signing of the 1876 Reciprocity Treaty with the United States, which allowed the importation of Hawaiian sugar with reduced tariffs and caused a huge boom of the Hawaiian sugar industry, the rising cost of living and the growth of sugar plantations was pulling students into the labor market as soon as they were hireable.

Last chance and decapitation of Hawaiian schools

Taking the economic trends into account, in 1874 the Legislature tried to rekindle the interest in common schools by enacting a law “to include agricultural and industrial pursuits among the branches of instruction” and devote to such training 2 hours of every five hour school session. Pupils could be hired out and four fifths of the profits of their labor were divided among them with the remaining fifth going to the teacher. Almost at the same time Lāhaināluna introduced a special teacher-training course of study, acknowledging its role as the almost sole provider of teachers for common schools. However, only one student volunteered for the special course. Also, the attempt of purportedly introducing a more practical education in common schools clashed against the resistance of parents, who may have seen it as a mere

training for menial jobs as plantation laborers. The 1878 report of the board to the Legislature confessed that manual labor “has not been successfully practiced [...] owing to the inertness of teachers, and in some districts to the opposition of parents”. The same report completely gave up on Hawaiian medium education and recommended the usual and easy lure to attract students: English.

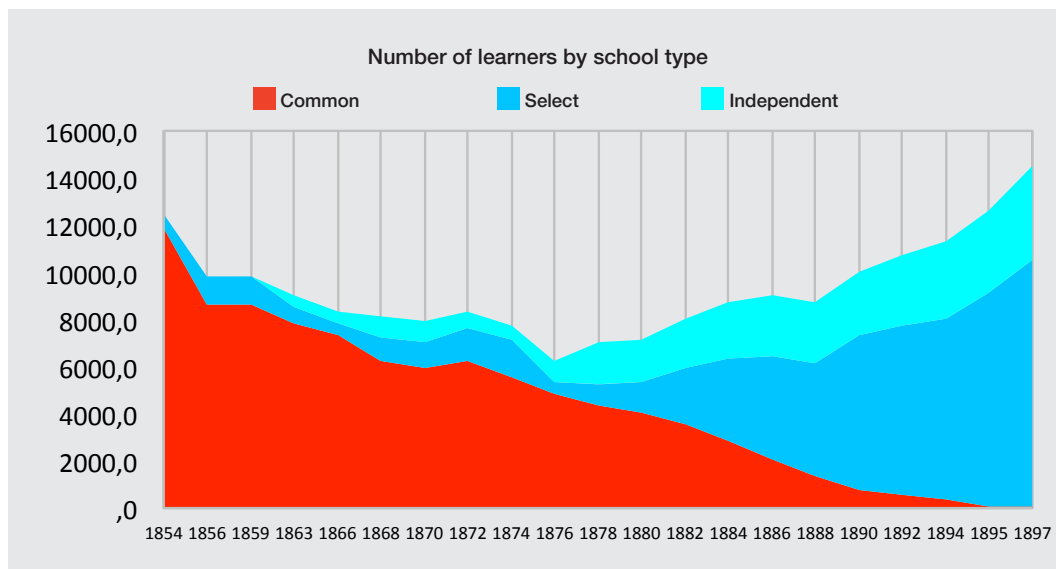
The Board is also of opinion that our Common Schools will enlist more the interest of parents, and be more attractive to pupils, by the employment, whenever possible, of teachers competent to teach the rudiments of the English language, in addition to the usual Hawaiian studies. The popular demand is for English. Our Select and Higher Schools are now all taught in the medium of the English language.

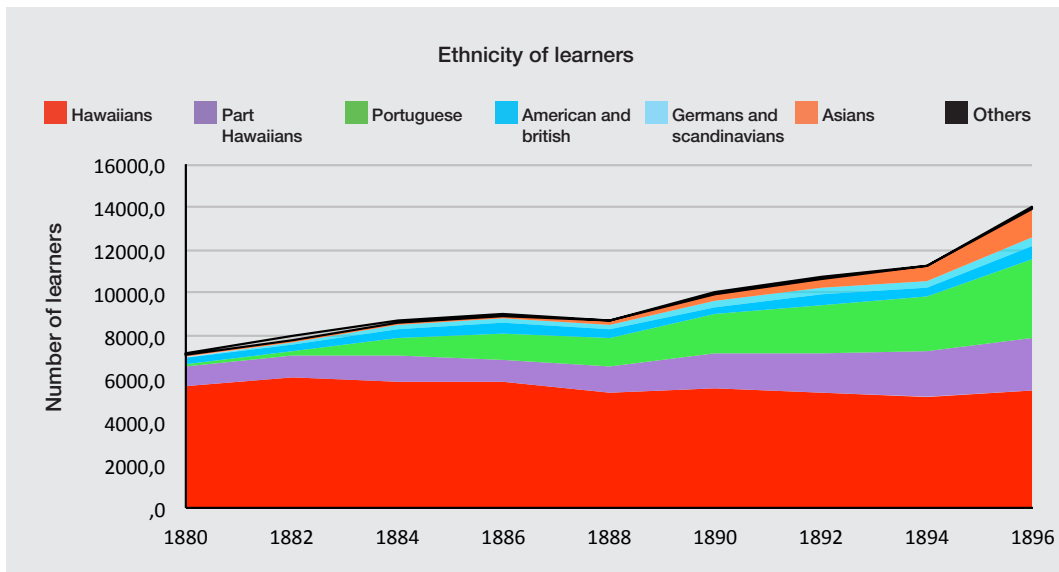
The last sentence refers to the switch of the language of instruction at Lāhaināluna from Hawaiian to English, which was decided in March 1877 by the initiative of its principal and teacher body. The switch was purportedly due to “popular demand” for English and attempted to boost its declining enrollment, but we should not forget that the high school, despite being nominally under the care of the government, was still staffed and controlled by members of the Congregationalist church and was also a seminary for the training of native priests, being therefore in competition with Anglican-controlled high schools like 'Iolani and Royal School. The language switch was a fatal blow that decapitated the common school system. Lāhaināluna didn't merely provide teachers to its elementary schools, but was also the main outlet for common school graduates to become officers for the government and priests; without it, common school education became a dead end that couldn't appeal to the more ambitious Hawaiian youths. From then on, enrollment in common schools precipitously declined.

The deliberate shift to English instruction didn't go without some resistance. In the 1879 session of the House of Representatives, after the Educational Committee criticized the board of education for trying "the gradual supplanting of the Hawaiian", Charles Bishop conceded that "as long as their mother tongue continues the language chiefly used in the intercourse, business and courts of the Kingdom, they [Hawaiians] should be taught also to read and write this correctly" (Report, 1880). Nevertheless, precisely in the legal domain the status of Hawaiian language was being further eroded, as the publication of the Supreme Court's decision in Hawaiian was discontinued after 1881. As Hawaiian retreated in the courts, Bishop's successor, Walter Murray Gibson, was now justifying the neglect of common schools with the contention that "the English may be said to be the prevailing language of this kingdom, legally and industrially. The decisions of the highest tribunals of the land are in English" (Report, 1886). The general trend towards English was also favored by the sudden prosperity of the kingdom after the Reciprocity Treaty, as the treasury now could fully pay the salaries of most English teachers. Thus, in 1884 a new law capped tuition fees

for all English schools outside Honolulu and waived them for all large or indigent families. By then most children were attending English-medium schools.

The final blow on common schools was an indirect result of the large immigration of labourers caused by the sugar plantation boom. Unlike the British, sugar planters of American descent had a policy of diversifying their labour force and didn't want any non-White group to become too predominant. Thus, after the Treaty they actively recruited Portuguese workers; unlike the previous Chinese and Japanese immigrants, these were encouraged to migrate with their families, with contracts that promised free schooling for their children. After an attempt of having their employers pay their tuition fees in English schools, in 1888 a new law abolished tuition fees in most English government schools, under the pretext that the truancy of Portuguese children resulted from their unwillingness to be schooled in Hawaiian. We may however suspect that the true reason was to facilitate their role in boosting the demographic clout of the White population, which had been the very reason they were recruited. Ironically they would be integrated





as a sub-cast under their Anglo masters, for the same Legislature that abolished tuition fees in most English schools also enacted a category of ‘select’ schools that could charge fees in spite of being governmental schools. The demise of Hawaiian medium schools didn’t erase a classist system of education but rather entrenched it.

A misunderstood coda: Act 57

The death throes of Hawaiian schools took place under a new regime. In 1887, a militia of *haoles*¹ businessmen and members of the parliamentary opposition party rose in arms and coerced King Kalākaua into signing a new constitution of their own making. In 1893, the conspirators revolted again, deposed the last native monarch, Queen Lili’uokalani, and established an oligarchic republic while waiting for annexation to the USA. In 1896 the Legislature of the republic passed Act 57, which created a new executive department of public instruction and entirely recasted or

repealed all previous laws relating to education. Its section 30 concerned the language of operation of schools:

SECTION 30. The English language shall be the medium and basis of instruction in all public and private schools, provided that where it is desired that another language shall be taught in addition to the English language, such instruction may be authorized by the Department, either by its rules, the curriculum of the school, or by direct order in any particular instance. Any schools that shall not conform to the provisions of this Section shall not be recognized by the Department.

The wording of the law makes it clear that its aim was to prevent the establishment of independent full-time schools in foreign languages, as the Chinese community had been doing until then, while giving the department discretionary power to allow the private bilingual schools that Congregationalists were deploying in order to proselitize immigrant families. Also, the law could hardly target Ha-

1.- An ethnic-racial category widely used in Hawai’i that originally meant any foreigner, then any Euro-American person of higher social status therefore excluding the Portuguese, and currently any White person.

waiian schools, for when it was passed there remained only one school taught in Hawaiian that enrolled only 26 students, according to the 1897 report of the minister of public instruction to the Legislature. Act 57 was not the bullet that killed Hawaiian education, but its tombstone. Yet still nowadays this law is mistakenly remembered by the majority of the public in Hawai'i as having abruptly ended the flourishing of Hawaiian medium education by the full force of coercion². In fact, it acquired such role only in the 1980's, when the movement for the revitalization of Hawaiian encountered this legal barrier to the reintroduction of full-time Hawaiian instruction.

Act 57 nicely symbolized the suppression of Hawaiian language by the same elite government that overthrew the native monarchs and became a rallying point and *cause célèbre* for Hawaiian activists. The language policy of the republic was a convenient target for a campaign of civil disobedience that energized the movement. Its memory, plus Hawai'i's exceptionally long history of schooling, may also explain why Hawaiian language revitalization has focused on the schools rather than the domestic domain as recommended by theorists like Joshua Fishman. Nevertheless this process obscured an important fact: no single piece of legislation can force an entire nation to change its language. It is rather necessary to persuade it that its language is worthless, but even before that, all its members must be given the ability to speak some other language, which is no small feat in itself; and in order to achieve mass bilingualism, the desire for the new language must first be instilled into everybody's mind. If par-

aphrasing Kenyan writer Ngũgĩ wa Thiong'o, the mind must be colonized before the political body is enslaved as well. Also, no conspiracy theory can give full account of the facts. It is clear that many settlers, schooled in the theories of Romanticism on the link between nation and language, were fully aware of the deleterious effect that English could have yet disingenuously recommended it to Hawaiians. However, individual desires of social promotion along with the clerical and diplomatic necessities of the kingdom were the main forces behind the drift to English. Without underestimating the power of legislation and the courts, modern Hawaiian schools must learn to navigate the same market forces and turn them into their favor to reverse the tide. In addition, supporters of Hawaiian language revitalization should get the word out that Hawaiian schools weren't simply shut down by an act of legislation but died a long agony from economic starvation, so that simply allowing them to exist again won't redress that historical wrong unless backed up by decent funding. Finally, the demise of Hawaiian language is a cautionary tale for all sovereign nations willing to adapt to the global spread of English at any cost.

Bibliography³

- Alexander, W. D. W., Atkinson, A. T., & Hawaii. (1888). *An Historical Sketch of Education in the Hawaiian Islands*. Honolulu: Board of Education of the Hawaiian Kingdom.
- Ah Nee-Benham, M. K. P. (1993). *Political and cultural determinants of educational*

2.- See Paulino's paper on this same volume for an example of that view. Oral tradition and anecdotal evidence point that about this time teachers increasingly shunned informal Hawaiian language use within school grounds and even started chastising parents for its use at home. Although these accounts are certainly true for later periods, the use of English as the medium of instruction and informal social pressure against Hawaiian language probably intersected in complicated ways and should be researched separately.

3.- This bibliography lists most of the primary and secondary sources that were used in this paper. It is worth noting that they are all in English, as the author can't read Hawaiian. The graphs have been compiled entirely from the Reports that the main educational authorities (under varying names) presented to the successive Hawaiian legislatures.

- polycymaking: Their effects on Native Hawaiians* (Ed. D.). University of Hawai'i.
- Alvarez, P. M. (1994). *Weaving a cloak of discipline: Hawai'i's Catholic schools, 1840-1941* (PhD in History). University of Hawai'i at Manoa.
- Beyer, C. K. (2004). *Manual and Industrial Education During Hawaiian Sovereignty: Curriculum in the Transculturation of Hawai'i* (PhD in Education, University of Illinois at Chicago).
- Daws, G. (1968). *Shoal of Time: A History of the Hawaiian Islands*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Fernández Asensio, R. (2010). Language policy in the Kingdom of Hawaii: A worldly English approach. *Second Language Studies*, 28(2), 1-48.
- Fernández Asensio, R. (2014). Language policies in the Kingdom of Hawaii: Reassessing linguisticism. *Language Problems & Language Planning*, 38(2), 128-148.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Gordon, M. O. (1936). *A History of the Hilo Boarding School* (Master of Arts in Education). University of Hawai'i.
- Hawaii. (1846-1854). *Report of the Minister of Public Instruction to the Hawaiian Legislature*.
- Hawaii. (1854-1892). *Report of the President of the Board of Public Instruction to the Hawaiian Legislature*.
- Hawaii. (1892-1894). *Report of the President of the Board of Education of the Provisional Government to the Hawaiian Legislature*.
- Hawaii. (1894-1896). *Report of the President of the Board of Education of the Republic to the Hawaiian Legislature*.
- Hawaii. (1896-1899). *Report of the Minister of Public Instruction of the Republic to the Hawaiian Legislature*.
- Kahumoku, W. (2000). *The dynamics of cultural politics and language policy in public education: The case of Native Hawaiians*. PhD in Education, University of Hawai'i at Manoa.
- Kuykendall, R. S. (1938a). *The Hawaiian Kingdom: Foundation and Transformation*. Honolulu: University of Hawaii.
- Kuykendall, R. S. (1938b). *The Hawaiian Kingdom: Twenty critical years*. Honolulu: University of Hawaii.
- Kuykendall, R. S. (1938c). *The Hawaiian Kingdom: The Kalakaua Dynasty*. Honolulu: University of Hawaii.
- Lecker, G. T. (1938). *Lahainaluna, 1831-1877: A Study of the History of Hawaii's Pioneer Educational Institution and Its Socio-Economic Influence at Home and Abroad* (Master of Arts). University of Hawai'i at Manoa.
- Lucas, P. F. N. (2000). E Ola Mau Kakou I Ka 'Olelo Makuahine: Hawaiian Language Policy and the Courts. *Hawaiian Journal of History*, 34, 1-28.
- Lydecker, R. C., & Hawaii. (1918). *Roster Legislatures of Hawaii, 1841-1918: Constitutions of Monarchy and Republic, Speeches of Sovereigns and President*. Honolulu: Hawaiian Gazette Co., Ltd.
- Menton, L. K. (1982). «Everything That Is Lovely and of Good Report»: The Hawaiian Chiefs' Children's School, 1839-1850 (PhD in American Studies). University of Hawai'i.
- Odgers, G. A. (1933). *Education in Hawaii, 1820-1893* (Ed. D.). Stanford University.
- Osorio, J. K. (1996). *Determining self: Identity, nationhood and constitutional government in Hawai'i, 1842-1887* (PhD in History). University of Hawai'i.
- Potter, R. E., & Logan, L. L. (1995). *A History of Teacher Education in Hawai'i*. Honolulu: Hawaii Education Association.
- Reinecke, J. E. (1988). *Language and Dialect in Hawaii: A Sociolinguistic History to 1935* (S. M. Tsuzaki, Ed.). Honolulu: University of Hawaii Press.

- Schreiber, R. M. (2007). *Education for Empire: Manual Labor, Civilization, and the Family in Nineteenth American Missionary Education* (PhD in History). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Stueber, R. K. (1964). *Hawaii: A case study in development education, 1778-1960* (PhD). University of Wisconsin-Madison.
- Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. Nairobi : East African Educational Publishers.
- Wist, B. O. (1940). *A Century of Public Education in Hawaii, October 15, 1840-October 15, 1940*. Honolulu: The Hawaii Educational Review.

LA DESAPARICIÓ DE LES ESCOLES HAWAIANES AL SEGLE XIX

Rubèn Fernández Asensio

Si només ens fixem en l'estat actual de la llengua hawaiana, és un cas malauradament massa habitual: hi ha milers de llengües amenaçades, totes, com el hawaià, parlades per nacions sense estat que s'han convertit en una part marginal de societats més grans. Per això, la història sociolingüística del poble hawaià sol analitzar-se des de la mateixa perspectiva teòrica que s'aplica, per exemple, als nadius americans, als treballadors immigrants i a altres grups semblants que es troben, ja sigui per decisió pròpia o per força, assimilats en un cos polític on passen a ser una minoria relativament indefensa. Els experts que estudien el vessant educatiu ho expressen en termes particularment contundents:

El microcosmos de Hawai'i és un reflex dels Estats Units. La seva història és paral·lela a la de la nació, des de l'arribada d'invasors que s'apoderen de les terres del poble indígena i en destrueixen sistemàticament la cultura fins a la construcció d'una societat altament materialista composta per molts grups ètnics. Si repassem la història de moltes institucions hawaianes, podem veure, en una forma més senzilla, la història d'institucions nacionals similars. (Potter i Logan, pàg. 12.)

El resultat habitual d'aquesta visió és l'accent que es posa en els efectes de la immigració i la substitució "natural" de les llengües simultàniament a la substitució de les poblacions. Tant si es posa l'accent en el declivi demogràfic dels hawaians nadius a causa de les epidèmies com en la quantitat de la immigració, aquesta explicació convencional, volent o no, avala la normativitat pseudodemocràtica de les majories numèriques.

Enfront d'historiadors excessivament deterministes que només veuen en Hawai'i un exemple trist però inevitable de la supervivència del més fort, una nova generació d'investigadors hawaians ha iniciat una lectura revisionista dels arxius històrics per tal de qüestionar el mite de la no resistència dels nadius davant la invasió estrangera. Un dels aspectes més interessants d'aquesta reinterpretació és el nou èmfasi en les moltes maneres en què Hawai'i, en lloc de ser un episodi més d'alienació colonial de les nacions indígenes, compon un cas força singular que no encaixa del tot en la imatge general de l'expansió occidental per la pura violència militar. La majoria d'historiadors han subestimat sistemàticament el fet que del 1840 al 1893 —quan els terratinents blancs de les plantacions de sucre van enderrocar la monarquia nativa— Hawai'i era una nació sobirana amb una independència reconeguda pels Estats Units, França, la Gran Bretanya, el Japó i altres grans potències de l'època. A més, gaudia d'aquest respecte perquè era una monarquia constitucional estable basada en el pluralisme ètnic i religiós, la representació popular i un sufragi molt liberal, en una època en què aquestes virtuts eren poc habituals fins i tot a Occident.

L'educació era l'exemple més evident de la modernitat del regne hawaià. Un secret ben guardat del colonialisme és que a mitjans del segle XIX el Regne de Hawai'i gaudia d'un dels sistemes escolars més complets i amplis del món i d'un dels índexs d'alfabetització més alts. Ja el 1840, Hawai'i va instituir l'educació pública universal, tant per a nens com per a nenes. Als Estats Units no es va aprovar una llei semblant fins al 1852, a Massachusetts, i no seria universal fins que l'últim

estat, Mississipí, en va promulgar l'obligatorietat el 1918. Al món, molt pocs països estaven per davant de Hawai'i: Prússia (1717), Àustria (1774), Baviera (1802), Dinamarca (1814) i Grècia (1834). Comparem-ho amb la tardana implantació de l'educació universal a moltes potències europees com Espanya (1857), Anglaterra (1876) i França (1882).

L'objectiu d'aquest article és traçar la història de les polítiques lingüístiques en l'educació durant l'època del regne per esbrinar per què i com es va interrompre el desenvolupament de les escoles hawaianes per adoptar l'ensenyament vehicular en anglès, molt abans que la població hawaiana perdés la seva sobirania i la seva majoria numèrica. I no podem comptar amb el poder de la coerció colonial que caracteritza l'última part d'aquest període, sinó, com hem constatat, les forces de la persuasió, el desig, l'individualisme i el consumisme, que tenen una estranya semblança amb el llenguatge que es difon en les nostres societats democràtiques modernes, i especialment amb la difusió global de l'anglès.

Abans i durant l'edat d'or de les escoles hawaianes

L'arxipèlag hawaia va ser colonitzat per polinèsia entre els anys 500 i 1200 de la nostra era. Després d'un període d'intensos contactes amb Tahití i les Marqueses, la navegació a llarga distància va declinar i els hawaians van perdre tot contacte amb el món exterior durant segles fins a l'arribada dels primers visitants occidentals el 1778. Amb tot, el comerç i la migració entre les diferents illes de l'arxipèlag no es van interrompre mai. El resultat lingüístic d'aquesta situació va ser un allunyament entre el hawaia i altres llengües polinèsies comparable al de les llengües romàniques, i un notable monolingüisme intern: els visitants estrangers i, més tard, els

mateixos autors hawaians poques vegades van observar diferències en la parla entre les illes, tot i que originalment cadascuna era un regne independent.

Les armes de foc introduïdes pels occidentals van desencadenar una lluita per la supremacia entre caps rivals. El 1810, Kamehameha I va unir totes les illes sota el seu domini i va crear un estat natiu. Quan va morir, el 1820, l'hereu Kamehameha II va enderrocar la religió tradicional, pocs mesos abans que arribés la primera companyia de missioners de Nova Anglaterra, que aviat convertiria la reialesa, i per tant tot el regne, al protestantisme congregacional. A banda de la mera conversió, els missioners buscaven una cristianització profunda i això requeria canalitzar la llengua hawaiana, que no tenia forma escrita, cap a l'escriptura i la impremta per traduir la Bíblia (acabada el 1839) i escolaritzar cada home, dona i infant perquè poguessin llegir-la. Gràcies a la senzillesa de l'ortografia creada pels missioners, l'alfabetització es va popularitzar i en pocs anys es va estendre com la pólvora entre la població adulta, mentre la Missió establí les primeres escoles infantils, que es van expandir a partir dels centres missioners. El 1831 la Missió va fundar el seminari Lāhaināluna a Lāhainā, Maui, per formar hawaians per al ministeri i es va constituir un sistema més jerarquitzat. Ja el 1837 una escola missionera típica comprenia una classe "selecta" per a nois prometedors que es preparaven per entrar a Lāhaināluna, una classe "selecta" per formar homes en la docència i una escola primària model per a infants, a part de les classes dominicals per a adults.

Tanmateix, amb les amenaces d'una intervenció francesa pregonades pels missioners catòlics, els governants hawaians es van adonar que el cristianisme protestant no bastava per projectar la imatge de nació "civilitzada" i dissuadir les intrusions del coloni-

alisme occidental, de manera que, amb l'assessorament dels missioners, van començar a dotar el govern de tots els elements que caracteritzen un estat modern. El 1839 es va proclamar una declaració de drets que consagrava la llibertat de religió i l'any següent es va redactar la primera constitució escrita. El 1840, la Missió, que passava per greus dificultats financeres perquè la crisi econòmica nord-americana de 1837 havia retallat el suport del Consell Americà de Delegats per a les Missions Estrangeres, amb seu a Boston, va transferir al govern el control de les seves escoles primàries, i el Parlament hawaïà va promulgar la primera llei que instaurava l'educació obligatòria per a tots els menors de 14 anys, incloses les nenes. El caràcter innovador d'aquesta mesura ja s'ha esmentat, i la seva precocitat confirma que Hawai'i no era un recés colonial, sinó un laboratori on governants i missioners podien posar en pràctica la utopia cristiana a un nivell que només es podia somiar a Occident.

Es miri com es miri, l'educació hawaiana va ser un cas d'èxit. L'alfabetització estava tan estesa que el 1842 es va promulgar una llei que obligava els nascuts després del 1819 a saber llegir i escriure per poder-se casar. En el seu *Informe al Parlament* per a l'any 1853, Richard Armstrong, ministre d'Instrucció Pública, presumia que la taxa d'alfabetització de Hawai'i ja en superava moltes dels Estats Units. Aquest moment és el punt àlgid de l'educació hawaiana, al qual el moviment modern de revitalització mira amb nostàlgia:

La proporció d'illencs que saben llegir en la seva pròpia llengua ja és, com hem vist, més alta que en alguns estats vells i il·lustrats. A les illes Sandwich només un de cada quatre adults no pot llegir la seva Bíblia, el seu diari, la constitució i les lleis que regeixen la seva vida, i el vot que diposita a l'urna, mentre que a Carolina del Nord la proporció és d'un de cada tres. Aquest resultat és encara més digne de

mentió perquè aquí l'estat ha fet gairebé tota la feina d'educar les masses, mentre que allà l'estat ha fet entre poc o res.

La invasió de l'anglès internacional

La mateixa edat d'or de les escoles vehiculars en hawaïà també va viure episodis polítics que a la llarga perjudicarien l'estatus de la llengua hawaiana. Un intent britànic avortat d'annexió el 1843 va mostrar la necessitat de fer que el govern fos més acceptablement occidental. A partir d'aleshores, el govern va contractar molts especialistes estrangers —majoritàriament nord-americans i britànics, entre els quals els exmissioners eren els més influents— i va traslladar la capital de Lāhainā a Honolulu, i amb una sèrie de lleis orgàniques es va començar a establir una monarquia constitucional plena, amb un parlament bicameral i separació de poders. Amb aquestes mesures l'anglès es va convertir en una llengua del govern juntament amb el hawaïà. Tot i que les primeres lleis escrites es van promulgar en hawaïà i després es van traduir a l'anglès, la segona *Llei orgànica (Llei per organitzar els departaments executius, 1847)* va ordenar que totes les lleis es publicuessin alhora en hawaïà i anglès en els diaris oficials, fet que establia un bilingüisme més implícit que oficial en el govern i la legislació. Amb tot, una llei de 1848 que ordenava que tots els documents que s'havien de presentar a les duanes fossin en hawaïà o anglès va agreujar un conflicte diplomàtic amb França, que reclamava el mateix privilegi per al seu idioma. Ja sigui a causa d'aquests problemes o perquè la promulgació bilingüe de lleis era ja aleshores una pràctica consolidada, no es va esmentar en la nova Constitució de 1852. El 1851 França va cedir i va acceptar que cada comerciant francès pagués de la seva butxaca el cost de les traduccions certificades al hawaïà o a l'anglès; aquest acord potser va fer perdre al

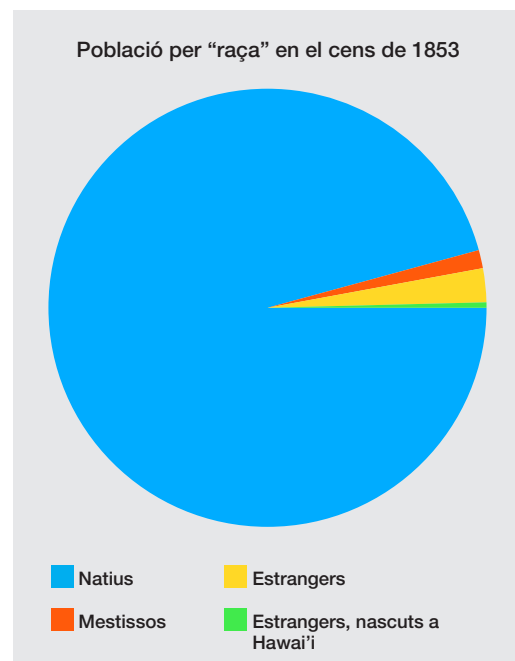
regne una oportunitat de contrarestar la creixent influència anglesa.

Tot i que tot el govern havia de treballar de manera bilingüe, el bilingüisme era un bé molt escàs i gairebé del tot monopolitzat pels missioners, la influència dels quals es basava en els seus serveis com a traductors i generava recels en altres residents estrangers. És probable que per això comencesin a ser atacades les polítiques missioneres, com ara la seva resistència a ensenyar anglès als nadius. El 1846 el nou ministre d'Afers Exteriors, Robert C. Wyllie, acabat d'arribar d'Escòcia, va enviar una carta oberta a tots els missioners amb diverses preguntes, com ara aquesta: "Seria factible i beneficiós introduir completament la llengua anglesa, per obrir als nadius un ampli camp de la ciència?". Les respostes ho negaven, però des d'aleshores la Missió va començar a introduir l'ensenyament de l'anglès com a assignatura a Lāhaināluna.

Els governants nadius potser també desconfiaven de la seva dependència dels missioners, ja que va ser a iniciativa seva que es va fundar la Royal School el 1839, un internat on els fills de les principals famílies eren educats en reclusió sota la direcció d'una parella missionera. La voluntat dels caps tribals que els seus fills aprenguessin anglès s'evidencia en l'elecció del professor Amos Cooke, un missioner que havia arribat a les illes tot just feia dos anys i a qui li havia costat molt d'aprendre el hawaià. Segons la premsa anglesa, el règim d'aïllament de l'internat era necessari per aprendre l'idioma i exclòia el bilingüisme: "S'admet el dubte sobre si els alumnes es poden familiaritzar amb l'anglès sense estar aïllats de qualsevol ús del hawaià d'una manera més rigorosa del que seria desitjable" (*Polynesian*, 4 de juliol de 1840). El 1841 la Missió va fundar l'Oahu College (més tard Punahou School) per educar els seus propis fills en un règim d'internat semblant,

lluny de qualsevol influència hawaiana corruptora, inclosa la llengua, ja que en aquell moment encara tenien previst tornar a casa amb les seves famílies un cop acabada la seva obra missionera.

Al mateix temps, el comerç i la indústria balenera incrementaven la comunitat d'expatriats. El cens de 1853 va registrar un total de 1.828 residents nascuts a l'estranger (2,5% de la població total), alguns dels quals passaven a ser súbdits naturalitzats fent un jurament de lleialtat al rei; el govern promovia la naturalització com una forma d'evitar que recorreguessin als diplomàtics estrangers en els seus tractes amb els tribunals hawaiians. A més, 1.127 d'aquests estrangers eren ciutadans nord-americans o britànics. Segons el mateix cens, van néixer 291 fills de parelles estrangeres, majoritàriament missioners nord-americans, i segons la llei els fills d'estrangers nascuts al país eren súbdits del regne. No obstant això, els missioners educaven la majoria dels seus fills i el govern estava més preocupat pels 983 fills mig hawaiians nascuts de mares hawaianes i pares estrangers no missioners.



El 1851 Armstrong va informar el Parlament que “la majoria dels colons blancs, si no tots, parlen l’anglès i exigeixen que els seus fills siguin instruïts en aquesta llengua”; per això, “ni els infants blancs ni els mestissos van a escoles públiques on l’ensenyament és impartit per nadius”. Per procurar l’educació d’aquests infants, Armstrong va suggerir gravar amb un impost especial tots els residents estrangers homes i els d’ascendència estrangera per al sosteniment d’una escola d’ensenyament en anglès, que seria controlada, però, per un consell d’administració elegit pels tributaris d’aquest impost. La idea es va aprovar en una reunió dels residents estrangers de Honolulu i el Parlament la va promulgar aquell any, però en virtut d’aquesta norma només es va crear la Honolulu Free School. És molt probable que un dels objectius buscats pels parlamentaris nadius amb aquesta llei fos procurar una font de súbdits bilingües no missioners.

Aquell mateix any es van ampliar els escos de la Cambra de Representants, que va passar a ser electiva, i es van celebrar les primeres eleccions nacionals per sufragi masculí. Des d’aquestes primeres eleccions, els estrangers naturalitzats van poder votar i presentar-se com a candidats, i la seva familiaritat amb els procediments parlamentaris es considerava una influència positiva en les dues cambres legislatives, on eren minoria. La creixent influència de la cultura democràtica nord-americana potser va proporcionar una base per ampliar l’ensenyament de l’anglès: si era bo per als infants d’origen noble i estranger, no s’havia de negar al baix poble.

L’anglès s’estén de les elits al baix poble

Al cap d’un any, en el seu informe al Parlament, Armstrong va proposar un canvi espectacular en la política lingüística. Va afirmar

que l’anglès “s’havia de convertir en la llengua dels nadius”, apel·lant tant als interessos individuals com als estatals:

Cada natiu que ocupa un càrrec o intenta fer negoci a les illes, en especial a prop dels assentaments blancs, se sent avergonyit, a cada pas, per la falta de coneixement de la llengua anglesa. També sent vergonya cada membre del govern per la falta de persones que coneixin bé les dues llengües, el hawaià i l’anglès, i aquesta dificultat augmenta any rere any, a mesura que augmenta el nombre, la riquesa i la importància de la població blanca.

Armstrong insistiria cada any en aquesta necessitat, i el 1853 també va afirmar que expressava el sentiment de la societat:

En els viatges que he fet per les illes he trobat pares arreu, fins i tot a la remota illa de Niihau, molt ansiosos perquè els seus fills aprenguin la llengua anglesa; i la raó que em solien donar no podia ser més assenyada i intel·ligent: que sense l’anglès “no serien res i l’home blanc ho seria tot”.

Sobre els pensaments i les motivacions reals d’Armstrong només podem especular. Sí que sabem que durant aquest període tant ell com Gerritt Judd, tots dos ministres i exmissioners, van ser l’objectiu d’una campanya de destitució encapçalada pels contraris a les missions d’entre els expatriats nord-americans, que estaven a favor de l’anglès i l’annexió als Estats Units. Aquesta campanya va fer perdre el càrrec al ministre Judd. És possible que Armstrong utilitzés la política lingüística per congraciar-se amb els agitadors, ja que el 1854, quan es van fer públiques les negociacions per a l’annexió del regne als Estats Units, també es va tornar proannexionista, i el seu departament va començar a publicar un diari en llengua hawaiana, el *Nu Hou*, farcit d’articles favorables a l’annexió.

En tot cas, és poc probable que Armstrong intentés convèncer el Parlament reclamant el suport popular a l'ensenyament de l'anglès tret que la seva reivindicació no contingüés una part de veritat. Com és lògic, el poble baix devia voler que els seus fills tinguessin l'accés a la funció pública que oferia un coneixement de l'anglès que estava reservat als infants mig hawaiians. És més, l'escandalosa traïció d'Armstrong i altres exmissioners en llocs de poder, disposats a vendre el regne als Estats Units, va fer més imperiosa la seva substitució per nadius de confiança, cosa que requeria apropiarse del seu bilingüisme. Es podria dir que tots els missioners havien passat a ser sospitosos per la seva volubilitat. A partir del 1848, el Consell Americà de Boston va considerar que Hawai'i era una nació cristiana i la Missió va esdevenir una església independent rebatejada el 1853 amb el nom d'Associació Evangèlica Hawaiana, fet que va aprofitar per adoptar el hawaià com a llengua de treball en lloc de l'anglès. Per tant, els seus missioners van deixar de rebre les ajudes del Consell i es van haver de buscar la vida. Amb tot, en lloc de sol·licitar-ne el retorn, el Consell els va convidar a establir-se i naturalitzar-se, presumiblement per contrarestar la influència perniciosa dels colons seculars, però el resultat va ser la secularització dels mateixos missioners, que van passar a competir amb altres expatriats i amb els mateixos hawaiians pels llocs de treball i les terres, que tot just recentment s'havien començat a poder vendre i comprar. Els fills de missioners eren un cas particular; malgrat els esforços dels seus pares per evitar-ho, la majoria eren bilingües i això els va donar un avantatge en la pugna pels llocs de govern. Com que era poc probable que es produís una forta immigració de professors estrangers a curt termini, la creació d'escoles angleses els va donar més oportunitats; de fet, és possible que els legisladors nadius pensessin que convertir-los en professors seria una forma d'apartar-los de

llocs més influents. En tot cas, sembla que la majoria dels hawaiians no consideraven que aprendre anglès fos perjudicial per a la seva sobirania, més aviat el contrari, fins al punt que les peticions populars que van arribar al Parlament el 1854 solien oposar-se a l'annexió i donar suport a les escoles angleses en el mateix paràgraf.

Al mateix temps, l'impuls a les escoles angleses va esdevenir un punt de trobada per a la molt dividida comunitat d'expatriats protestants, anti o pro-missioners, nord-americans o britànics: si els missioners podien treballar en aquestes escoles, la mercantilització de l'anglès ajudaria a mantenir a ratlla la religió catòlica i la llengua francesa. El 1844, cent escoles públiques ja eren dirigides per i per a catòlics, i el 1851 els catòlics havien inaugurat una escola francesa per a nadius, alhora que demanaven amb insistència inspectors escolars catòlics; els mormons, que havien arribat feia poc, es queixaven més obertament contra aquesta discriminació. La solució d'Armstrong el 1854 va ser crear escoles aconfessionals on menys de 25 alumnes podien pertànyer a un culte en particular. Per tant, el reconeixement oficial de l'anglès va donar als missioners calvinistes un avantatge competitiu que els catòlics no podien igualar, i els va permetre continuar adoctrinant els alumnes en el protestantisme malgrat la secularització oficial de les escoles.

Així, el juliol de 1854, en ple frenesí per l'annexió, el Parlament va aprovar la Llei d'escoles angleses. Cal destacar que, segons el registre de parlamentaris de 1852, dels 45 nobles i representants que hi van votar a favor, 35 eren nadius. La nova llei va establir les veritables bases per a la difusió de l'anglès a Hawai'i. Exigia que la Cambra de Representants elegís biennalment dues persones per cada districte electoral i els ordenava "inculcar a la població la importància del coneixement de la llengua anglesa per als seus

fills, per persuadir-los perquè proporcionin [...] els mitjans per donar suport a les escoles angleses.” Un cop els propagandistes aconseguissin dels residents del districte una escola adequada i subscripcions d’ajudes no inferiors a 400 dòlars anuals, el Ministeri de Finances assignaria una quantitat equivalent a l’escola per cada representant que el districte tingués dret a enviar al Parlament, i es nomenaria un consell d’administració per a les escoles angleses per cada districte.

La rellevància de la Llei d’escoles angleses no es pot exagerar. Va crear un sistema escolar doble: “escoles comunes” i “escoles selectes”. Aquest model, amb pocs canvis addicionals, va ser el marc que va possibilitar el canvi lingüístic al llarg del període monàrquic fins a l’enderrocament de la monarquia el 1893. Les escoles en llengua hawaiana o “escoles comunes” eren les escoles primàries creades pels primers missioners, absorbides pel govern el 1840, gratuïtes i pagades pel regne amb un impost escolar aplicat a totes les llars, i que fins i tot els colons blancs van haver de pagar a partir de 1854. En canvi, les “escoles selectes” impartien les classes en anglès i també eren públiques en el sentit que el regne les finançava fortament, tot i que també cobraven matrícula. En realitat, la majoria de les escoles selectes havien existit des del període preconstitucional com a *station schools* (‘escoles de la missió’); així es designaven les escoles en què els alumnes prometedors rebien una educació més completa més enllà de l’edat d’escolaritat obligatòria per convertir-se en mestres, predicadors o funcionaris. Després que aquestes escoles perdessin el suport econòmic de Boston, el regne se’n va fer càrrec extraoficialment d’una part, de manera que el 1851 va cobrir amb 10.400 dòlars unes despeses globals de 20.445 dòlars. Les escoles selectes ensenyaven en hawaia o en anglès, segons la preferència del mestre, però d’acord amb la nova llei només les escoles angleses

rebien fons públics de forma continuada, mentre que les escoles privades en llengua hawaiana només en rebien de forma esporàdica o bé en van deixar de rebre, la qual cosa a llarg termini acabaria perjudicant la seva capacitat per proporcionar mestres a les escoles comunes.

De l’anglès americà a l’anglès britànic

El desembre de 1854 el rei Kamehameha III va morir sense haver signat el tractat d’annexió. Aleshores ja hi havia deu escoles funcionant d’acord amb les disposicions de la Llei d’escoles angleses. El seu successor, Kamehameha IV, es va oposar fermament a l’annexió i va posar fi immediatament a les negociacions amb els Estats Units. No va acomiadar Armstrong, però el va degradar convertint el Ministeri d’Educació en un mer consell d’educació, fet que va impedir que Armstrong tingués vot al Consell Privat i a la Cambra dels Nobles i en va limitar la influència. Amb tot, Kamehameha IV, graduat de la Royal School, es va enamorar de la llengua i la cultura angleses després de visitar la Gran Bretanya el 1849 i va donar a conèixer el seu suport a les escoles angleses en el seu primer discurs en l’obertura de la legislatura de 1855:

Al meu entendre, és de summa importància que l’educació en la llengua anglesa es generalitzi, doncs tinc la ferma convicció que, llevat que els meus súbdits s’eduquin en aquesta llengua, la seva esperança de progrés intel·lectual i de posar-se a l’alçada dels estrangers en termes d’igualtat és del tot vana.

El germà del rei, Lot Kamehameha, que també havia estudiat a la Royal School i visitat la Gran Bretanya, i que el succeiria de 1863 a 1873 com a Kamehameha V, era un anglòfil encara més fervorós, ja que creia que l’anglès no tan sols era el repositori d’un coneixement

xement que es podia traduir, sinó que havia possibilitat la superioritat blanca pels seus mateixos trets lingüístics. En el discurs de 1856 davant la recentment fundada Societat Agrícola Hawaiana Nativa, Lot va posar la paraula *conrear* com a exemple per als seus súbdits:

Com és que els estrangers poden comprar terres i fer diners, mentre massa nadius un cop tenen les seves estan pitjor que abans? El sol brilla per a tots i el que produeixen té el mateix preu; la diferència és que els estrangers treballen cada dia de la setmana i cada setmana de l'any. Vosaltres treballeu una estona i us canseu. No penseu que us dic això per ferir-vos: vull mostrar-vos on és el problema. Diem *mahiai*, que significa conrear la terra i extreure'n el necessari per viure. Però els estrangers tenen una paraula millor, que combina en una sola expressió el que anomenem *mahiai* i *hanaiholoholona*. Aquestes dues coses estan generalment unides, perquè una ajuda l'altra. Per exemple, si un home planta una parcel·la de taro i quan està madur l'arrenca i el cuina, sempre hi ha una part que no és prou bona per treure espiga i moldre-la per fer-ne *poi*. Però ell no la tira; la dona a les gallines o als porcs. Així és com les dues coses s'uneixen aquí d'una manera molt senzilla. Però la gent que entén les regles de treure el màxim partit d'un trosset de terra, uneix *mahiai* i *hanaiholoholona* d'una manera molt més íntima. (Citat a *Sandwich Islands Monthly*, juny de 1856.)

Com a ministre de l'Interior des de 1857, Lot Kamehameha va promoure un suport més gran a l'educació en anglès. En el seu informe de 1858 al Parlament, va proposar "un canvi en el sistema escolar comú que estimuli d'una manera profunda i ininterrompuda la difusió de la llengua anglesa" i va suggerir "que les escoles del govern es mantinguin en la llengua anglesa". Va continuar així el desplegament de les escoles en llengua anglesa i el Codi civil de 1859 va ordenar al Parlament

assignar-hi fons cada any. Amb tot, el 1860 la bogeria per l'ensenyament en la llengua anglesa s'havia reduït molt entre els pares, com va confessar el mateix Armstrong en el seu informe al Parlament:

Fa uns anys se sentia un clamor a totes les illes a favor de les escoles angleses, un suport que no va mancar d'experts ni adhesions. Però el temps ha convençut tant pares com fills que per tal que aquests últims adquireixin un bon coneixement de la llengua anglesa cal temps, treball i diners, com sovint se'ls deia, però després d'esforçar durant un, dos o tres anys, amb la perspectiva que s'acostaven anys de gran esforç i despesa, l'interès de molts ha decaïgut i molts n'han desistit.

Aquell mateix any, en el seu discurs inaugural al Parlament, el suport del monarca a l'ensenyament de l'anglès va ser més ambigu:

Ja he recomanat vivament la importància de substituir les escoles hawaianes per les angleses, i ara que torno a demanar la vostra atenció sobre això voldria esmentar un assumpte que considero de la mateixa importància, i que és el d'eleva el nivell de l'educació primària a les escoles comunes. Aquest últim objectiu es podria aconseguir mitjançant la institució de les escoles normals, tal com ha recomanat el president; però junt amb l'ensenyament de l'anglès com una cosa general a tot el regne, s'ha d'aclarir la incertesa que envolta l'objectiu.

Pel que sembla, el rei considerava que un bon coneixement de l'anglès es podia divulgar millor en escoles comunes ensenyant-lo com a assignatura, però aquest pla requeria un bon centre de formació docent que formés professors bilingües i millorés el nivell general de l'educació. Mentre que els graduats de Lāhaināluna se sentien més atrets per la funció pública que per l'ensenyament, els de la Royal School, que el 1851 s'havia obert

a tothom i que el 1859 havia estat designada pel Parlament com una escola normal per a la formació docent, tendien a treballar només en escoles angleses. L'educació bilingüe només es podia materialitzar amb la integració dels dos sistemes escolars. En lloc de seguir aquest camí, una llei de 1860 va reforçar les escoles angleses eliminant el requisit que els pares aportessin la meitat del finançament i deixant les quotes a criteri del consell. La principal obligació dels pares era ara la promesa d'enviar els fills a l'escola anglesa durant cinc anys. La nova llei també va autoritzar el consell a desviar cap a les escoles angleses fins al 15% de l'impost escolar general que pertocava a les escoles comunes.

Des d'aleshores, el Parlament va afavorir generosament les escoles angleses, mentre que després de la mort de Richard Armstrong el 1860 es va infiltrar en el consell una certa oposició. El pare del rei, Mataio Kekūanāʻōa, va ser nomenat president del consell i sota el seu nom va aparèixer una diatriba contundent contra les escoles angleses en l'informe al Parlament de 1864:

El fet que els infants hawaïans hagin de treballar el doble, en primer lloc per aprendre una llengua que no té analogia, ni en la seva construcció ni en la seva pronunciació, amb la seva pròpia i després hagin d'adquirir a través d'aquesta una educació, és molt més elogiós amb els poders naturals de la raça hawaiana que amb el sentit comú d'un govern que busca educar la població en un sistema com aquest.

La història ens ensenya que la vida de cada nació depèn de la preservació de la seva individualitat enmig d'altres nacions. La teoria de substituir el hawaïà per l'anglès, per educar els nostres fills, és tan perillosa per a la nacionalitat hawaiana com inútil per promoure l'educació general de la població. La veritable política d'un regne independent hauria de consistir a fomentar entre el poble l'esperit

patriòtic i la lleialtat envers la seva llengua, el seu rei, les seves lleis i les institucions que treballen per al bé comú. No es pot concebre una millor manera de destruir aquests sentiments, subjacents a l'estabilitat de totes les nacions, que permetre que el poble adquireixi un menyspreu per la seva llengua autòctona; ni cap millor manera d'ensenyar-los aquest menyspreu que un govern que estableixi unes quantes escoles cares i ben equipades per tal d'impartir una educació escolar comuna exclusivament en un idioma estranger, quan al mateix temps les escoles comunes per a l'educació de les dotze tretzenes parts dels infants en la seva pròpia llengua presenten unes condicions deplorables en centres atrotinats i amb mestres ignorants.

La llengua s'havia convertit en una bomba política i els hawaïans s'havien adonat que l'anglès era una arma perillosa que podia resultar contraproductiu tot i ser una necessitat. Ara també eren conscients que els colons angloamericans que promovien d'una manera implacable la seva llengua potser no pensaven en el benestar i la independència del regne com havien afirmat. La seva duplicitat era evident, per exemple en el discurs de 1856 de G.M. Chase, cònsol dels Estats Units a Lahaina, davant la Reial Societat Agrícola, que recordava el Destí Manifest després del fracàs de l'annexió:

Per educar la nació [...] la llengua hawaiana s'ha d'abandonar. [...] Una gran nació, en els seus passos ràpids cap a la riquesa, la prosperitat i el poder, acaba de visitar una altra riba i exhibeix el seu meravellós progrés. [...] La seva llengua i els seus principis de dret i govern han buscat aquestes illes, i de fet hi estan plantades. La seva llengua s'empra com a vehicle dels mandats legislatius i de la construcció i l'autoritat judicials. El seu ús s'està escampant, si no és ja necessari per a tots els òrgans de poder i en totes les transaccions d'affers comercials importants. Havent assolit

tal permanència, pot morir aquesta llengua? O bé augmentarà dia a dia la seva influència i ús i finalment controlarà els destins d'aquest poble? Així ha de ser, i aquells que no ho vulguin veure s'enfonsaran sota el seu creixent poder. (Citat a *Sandwich Islands Monthly*, març de 1856).

Les observacions de Chase sobre el paper legal de l'anglès semblaven anar contracorrent quan van ser pronunciades. El gener de 1856 la sentència de Tribunal Suprem en el cas *Metcalf vs. Kahai* va posar fi a la paritat entre llengües fent vinculant la versió hawaiana del Codi penal en tots els casos de contradicció, i al juliol una altra sentència (*Hardy vs. Ruggles et al.*) va insistir en la prevalença del hawaià en el dret estatutari. Amb tot, el gener de 1858 el Tribunal va revocar la seva pròpia jurisprudència en el cas *Haalelea vs. Montgomery* donant prioritat a la versió anglesa de totes les escriptures de béns arrels, amb independència de la llengua materna de l'atorgant. Un any més tard, el Codi civil, redactat pels jutges del Tribunal Suprem i promulgat pel Parlament, va especificar que la versió que regiria en qualsevol part del text seria l'anglesa (§1493). El règim lingüístic ratificat en el Codi civil de Hawai'i es pot apreciar millor en relació amb el Codi civil francès-anglès promulgat el 1866 al Baix Canadà, que no va donar preferència a cap versió i es va convertir en el trampolí dels drets lingüístics, definits per primera vegada en la Llei de l'Amèrica del Nord britànica de 1867 i per tant en l'arrel del bilingüisme canadenc. Les analogies en tots dos casos revelen que el hawaià va ser degradat per les mateixes institucions que l'haurien d'haver fet inexpugnable en un moment crucial. Per acabar, una llei de 1865 va generalitzar la nova preferència per la versió anglesa en "qualsevol de les lleis del regne, que han estat o poden ser promulgades" i va ratificar la subordinació del hawaià.

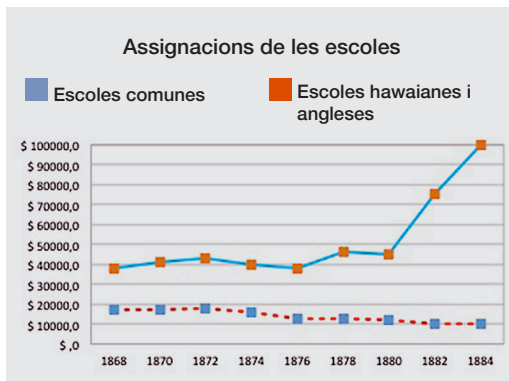
L'anglès, aquell obscur objecte de desig

L'anglès era ara l'idioma privilegiat de la llei i el govern i ja no podria ser desplaçat. A més, va semblar la discòrdia entre les famílies hawaianes benestants i el populatxo enfrontant els interessos de classe a l'interès de la nació. El text de Kekūanaō'a aclareix aquest punt i ens permet entendre per què la resistència va ser ineficaç i per què no es va revertir l'avenç de la instrucció en anglès:

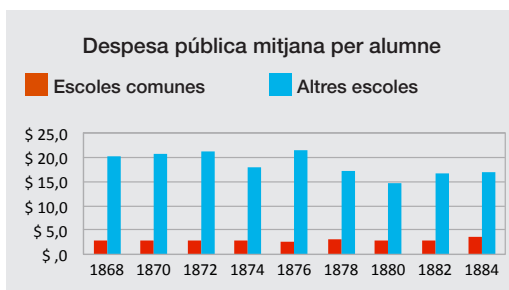
És i ha estat sempre costum, a tots els països, que les classes benestants costegin les seves pròpies escoles, fins i tot a Nova Anglaterra, on les escoles públiques són iguals, en tots els aspectes, a les millors escoles privades; per tant, quan estem satisfets que la nostra pròpia llengua sigui el mitjà més barat, sòlid i segur per educar la població hawaiana, podem estar segurs que l'única política sensata és la de deixar la llengua dels estrangers, com es fa en altres països, als qui desitgen que l'aprenquin els seus fills i volen i estan disposats a pagar mestres cars. No hem de malgastar diners en intents infructuosos d'ensenyar només a uns quants en la llengua dels estrangers mentre desatenem els molts necessitats en la nostra.

Un cop establert el precedent de subvencionar un luxe com l'ensenyament en anglès per a les famílies més pròsperes i donat l'estatus legal adquirit per la llengua, es va fer impossible revertir aquest hàbit. La mateixa llei de 1860 que autoritzava al consell fixar les quotes de les escoles angleses va crear un nou tipus d'escoles de bones maneres per a nenes hawaianes gestionades també en anglès, i també autoritzava el consell a "concedir ajudes puntuals" a qualsevol escola anglesa privada semblant que es pogués establir. Aquests subsidis es van tornar tan comuns que aviat l'única diferència entre les escoles angleses privades i les públiques va ser que en aquestes últimes el director era nomenat pel govern i estaven sotmeses a inspecció.

Les subvencions a escoles privades angleses van augmentar després de la promulgació de la Constitució de 1864, que va instituir requisits de propietat tant per a votants com representants. Una llei de 1865 va eliminar el límit del 15% en la redistribució de l'impost escolar i va atorgar al consell "plens poders per repartir i desemborsar els diversos fons i diners dedicats a la promoció de l'educació pública" per als seus diversos objectius, inclòs el finançament d'internats anglesos per a nens i nenes. Passats uns anys, les escoles comunes estaven tan mal finançades que el Parlament va començar a concedir una assignació especial "per a les escoles comunes de districtes desfavorits". El següent gràfic compara l'evolució de les dues assignacions:



L'epígraf "escoles hawaianes i angleses" no denota escoles bilingües; simplement mostra que només l'altra assignació va ser reservada pel Parlament a les escoles comunes. Fins i tot aquesta limitació es va abandonar ben aviat i el 1884 l'assignació específica per a les escoles comunes va desaparèixer. Una altra forma d'analitzar les mateixes dades és comparar la despesa per alumne durant el mateix període:



"Altres escoles" inclou subvencions a escoles privades. Atès que tant les escoles privades com les angleses públiques cobraven matrícula, les dues eren de fet escoles per a les classes més riques, un cas descarat de govern que privilegiava els privilegiats. Amb tot, moltes famílies probablement es van estimar més estirar el seu pressupost en lloc d'enviar els fills a escoles comunes, atès que les escoles angleses estaven ben dotades. La confiança de la població en les escoles comunes encara es va veure més erosionada per la falta d'una formació docent adequada i per mesures errònies, com la llei de 1862, que obligava a segregar per sexe sempre que fos possible i a donar preferència als mestres del mateix sexe que els infants, sense tenir en compte la gran escassetat de dones mestres mínimament qualificades, fet que va acabar provocant la fi de la segregació el 1870. No és estrany, doncs, que en aquest període emergissin les "escoles familiars" angleses per a nenes. També les escoles privades van ser discriminades per aquestes subvencions si no eren en anglès, fins al punt que el 1859 l'institut de la Missió Catòlica, Ahuimanu, va adoptar l'anglès com a llengua vehicular en detriment del francès; quan el mateix any les germanes dels Sagrats Cors van arribar a Honolulu i van fundar la seva escola privada per a nenes, l'idioma d'instrucció va ser l'anglès des de bon principi, malgrat que totes les germanes eren belgues i alemanyes. El 1869, ni tan sols les escoles congregacionalistes privades es podien permetre la competència i van començar a renunciar al hawaiana en favor de l'anglès:

Anglès tindran. El corrent s'orienta amb gran i creixent força cap als estudis en anglès i és perfectament inútil resistir-s'hi o intentar-ho. Ja no hi ha marxa enrere. Que tinguin anglès i paguin per tenir-lo. (Citat a Kuykendall 1938b, pàg. 113.)

Els catòlics creaven aleshores escoles angleses, fins i tot per competir amb les escoles angleses anglicanes i congregacionalistes, amb l'ajuda de sacerdots itinerants nord-americans. Després d'una dècada d'influència britànica i anglicana, el 1870 la facció congregacionalista es va tornar a imposar en el consell d'educació amb la designació de Charles R. Bishop (més tard fundador de les escoles Kamehameha) com a president i de Rexford Hitchcock, fill de missioner, com a inspector general escolar. Aquell mateix any van convèncer el Parlament perquè lligués curt les escoles confessionals privades promulgant una llei que les obligava a demanar un permís i a oferir cursos de 180 dies l'any, amb sessions de com a mínim tres hores de durada. Amb aquestes restriccions, moltes escoles independents van patir dificultats econòmiques i es van veure obligades a tancar portes o a sol·licitar ajuda al govern si impartien l'educació en anglès. El govern va acceptar finançar-les, especialment les que proporcionaven educació secundària, que no es podia donar a les escoles comunes. Els instituts anglesos subvencionats van començar a competir amb Lāhaināluna, que ja competia pels alumnes hawaïans prometedors amb instituts d'ensenyament en anglès com el 'Iolani College i la Royal School. La competència era ferotge perquè l'educació secundària posterior al límit d'edat establert per llei era un mercat cada vegada més petit. Ja abans de la signatura del Tractat de Reciprocitat de 1876 amb els Estats Units, que va permetre la importació de sucre hawaïà amb aranzels rebaixats i va causar un gran boom de la indústria sucrera hawaïana, l'augment del cost de la vida i el creixement de les plantacions de sucre empenyia els estudiants al mercat laboral tan bon punt ja podien ser contractats.

Darrera oportunitat i decapitació de les escoles hawaïanes

A la vista les tendències econòmiques, el 1874 el Parlament va mirar de revifar l'interès per les escoles comunes aprovant una llei "per incloure les activitats agrícoles i industrials entre les branques de l'ensenyament" i dedicar-hi dues hores de cada jornada escolar de cinc. Els alumnes, que podien ser contractats, es repartien quatre cinquenes parts dels guanys laborals, i la cinquena part restant era per al mestre. Gairebé al mateix temps Lāhaināluna va introduir un curs d'estudi especial de formació docent que reconeixia el seu paper com a proveïdor gairebé únic de mestres per a les escoles comunes, però només un estudiant es va oferir com a voluntari per al curs especial. A més, l'intent d'introduir suposadament una educació més pràctica a les escoles comunes xocava amb la resistència dels pares, que ho devien veure com una simple formació per a treballs de baixa categoria com a jornalers a les plantacions. L'informe del consell al Parlament de 1878 va confessar que el treball manual "no s'ha aplicat satisfactòriament [...] a causa de la inèrcia dels mestres i, en alguns districtes, l'oposició dels pares". El mateix informe abandonava del tot l'ensenyament vehicular en hawaïà i recomanava el reclam habitual i fàcil per atraure estudiants: l'anglès.

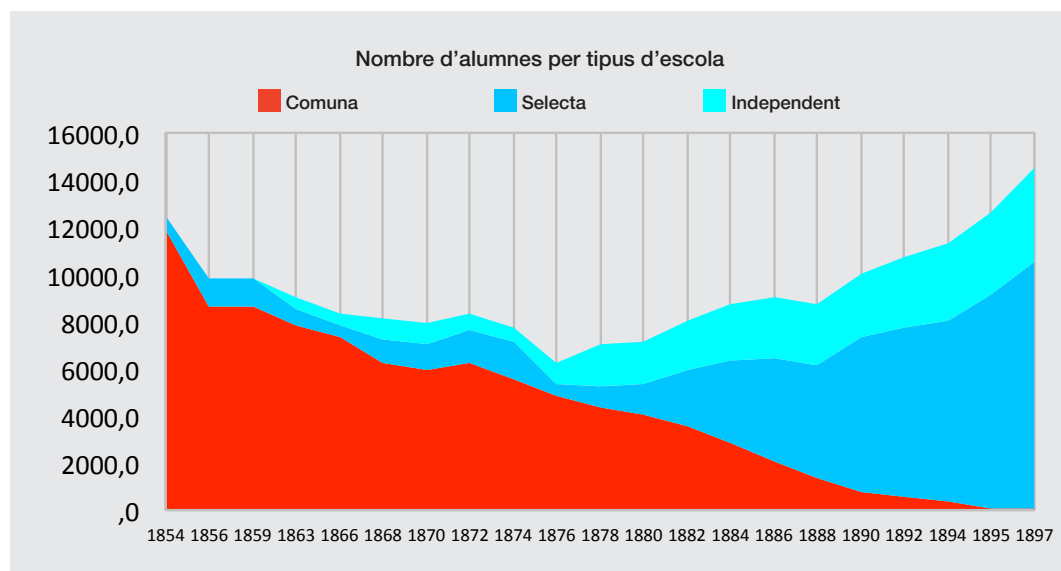
El Consell també és de l'opinió que les nostres escoles comunes despertaran més l'interès dels pares i seran més atractives per als alumnes, perquè es contractaran, sempre que sigui possible, professors competents per ensenyar els rudiments de la llengua anglesa, a més dels habituals estudis hawaïans. La societat demana l'anglès. A les nostres escoles selectes i superiors la llengua vehicular és ara l'anglès.

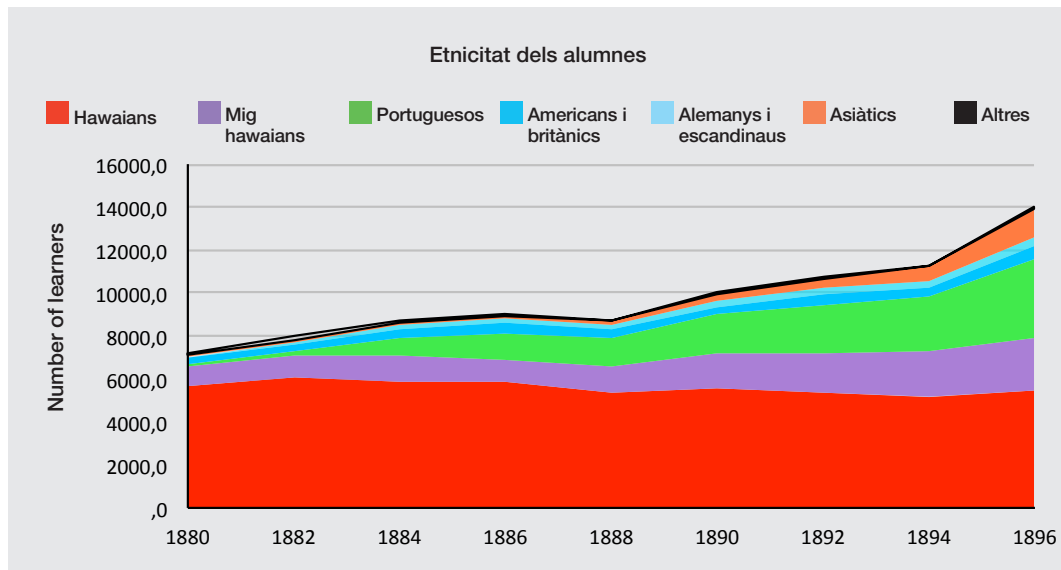
L'última frase es refereix a l'adopció de l'anglès com a llengua d'instrucció a Lāhaināluna.

na en lloc del hawaià, decisió que es va adoptar el març de 1877 a iniciativa del seu director i del cos docent. El canvi es devia suposadament a la “demanda popular” de l’anglès i mirava d’estimular una matriculació que minvava, però no hem d’oblidar que l’ensenyament secundari, tot i estar en teoria a cura del govern, seguia sent impartit i controlat per membres de l’església congregacionalista i també era un seminari per a la formació de sacerdots nadius, de manera que competia amb instituts controlats pels anglicans com el ‘Iolani i la Royal School. El canvi de llengua va ser un cop fatal que va decapitar el sistema d’escoles comunes. Lāhaināluna no tan sols proporcionava professors a les seves escoles primàries, sinó que també era la principal sortida perquè els graduats de les escoles comunes es convertissin en funcionaris i sacerdots; sense, l’educació a les escoles comunes es va convertir en un carreró sense sortida que no podia atraure els joves hawaians més ambiciosos. A partir d’aleshores, la matrícula a les escoles comunes va caure en picat.

L’adopció de l’ensenyament en anglès no es va produir sense una certa resistència. En la sessió de 1879 de la Cambra de Represen-

tants, després que la Comissió Educativa criticés el consell d’educació per intentar “suplantar gradualment el hawaià”, Charles Bishop va admetre que “mentre la seva llengua materna continuï sent l’idioma principal en tractes, negocis i tribunals del regne, a ells [els hawaians] se’ls ha d’ensenyar també a llegir-lo i escriure’l correctament” (Informe, 1880). Amb tot, precisament en l’àmbit legal l’estatus de la llengua hawaiiana se seguia erosionant, ja que la publicació de les decisions del Tribunal Suprem en hawaià es va interrompre després del 1881. Amb el retrocés del hawaià als tribunals, el successor de Bishop, Walter Murray Gibson, va justificar així l’abandonament de les escoles comunes: “Es pot dir que l’anglès és l’idioma dominant d’aquest regne, legalment i industrialment. Les decisions dels tribunals superiors del territori són en anglès” (Informe, 1886). La tendència general cap a l’anglès també es va veure afavorida per la sobtada prosperitat del regne després del Tractat de Reciprocitat, ja que la tresoreria podia pagar íntegrament els salaris de la majoria dels mestres anglesos. Així, el 1884 una nova llei va limitar les taxes de matrícula de totes les escoles angleses fora de Honolulu i va eximir-ne del pagament totes les famílies nombroses o pobres. La





majoria dels infants ja anaven a escoles d'ensenyament en anglès.

El cop de gràcia a les escoles comunes va ser una conseqüència indirecta de la gran immigració de jornalers arran del boom de les plantacions de sucre. A diferència dels britànics, els cultivadors d'origen nord-americà diversificaven la mà d'obra: no volien que cap grup no blanc fos massa predominant. Després del Tractat van contractar molts portuguesos, als quals, a diferència dels anteriors immigrants xinesos i japonesos, animaven a portar les famílies amb contractes que prometien l'escolarització gratuïta dels fills. Després d'intentar que els seus patrons paguessin les taxes de matrícula a les escoles angleses, el 1888 una nova llei les va abolir a la majoria d'escoles públiques angleses, amb el pretext que l'absentisme dels infants portuguesos es devia al rebuig que els generava l'escolarització en hawaïà. Podem sospitar, però, que la raó de fons era afavorir el seu paper en el foment de la influència de-

mogràfica de la població blanca, la mateixa raó rere la seva contractació. Curiosament, es van integrar com una classe per sota dels seus patrons angloamericans, ja que el mateix Parlament que va abolir les taxes de matrícula a la majoria d'escoles angleses també va promulgar una categoria d'escoles "selectes" que podien cobrar taxes malgrat ser escoles públiques. La desaparició de les escoles d'ensenyament en hawaïà no va erradicar el sistema educatiu classista, el va consolidar.

Un epíleg malentès: la Llei 57

L'agonia de les escoles hawaïanes va tenir lloc sota un nou règim. El 1887 una milícia d'empresaris *haoles*¹ i membres del partit de l'oposició es va alçar en armes per forçar el rei Kalākaua a signar una nova constitució redactada per ells. El 1893 els conspiradors es van tornar a revoltar, van deposar el darrer monarca natiu, la reina Lili'uokalani, i van

1.- Una categoria ètnico-racial molt usada a Hawaii que originàriament designava qualsevol estranger, després qualsevol occidental d'estatus social alt en exclusió dels portuguesos, i actualment qualsevol persona de raça 'blanca'.

establir una república oligàrquica a l'espera de l'annexió als Estats Units. El 1896 el Parlament de la república va aprovar la Llei 57, que va crear un nou departament executiu d'instrucció pública i va refondre o derogar completament totes les lleis anteriors relatives a l'educació. La secció 30 es referia a la llengua vehicular de les escoles:

SECCIÓ 30. La llengua anglesa és el vehicle i la base de l'ensenyament a totes les escoles públiques i privades; sempre que on es vulgui que s'ensenyi una altra llengua a més de l'anglès, aquest ensenyament ha de ser autoritzat pel Departament, ja sigui per les seves normes, el pla d'estudis de l'escola o per ordre directa en qualsevol cas particular. El Departament no ha de reconèixer cap escola que no compleixi les disposicions d'aquesta secció.

La redacció de la llei deixa clar que el seu objectiu era impedir que s'establissin escoles independents íntegrament en llengües estrangeres, com havia fet fins aleshores la comunitat xinesa, alhora que deixava a criteri del departament autoritzar les escoles bilingües privades que els congregacionistes estaven implantant per fer proselitisme entre les famílies immigrades. A més, la llei difícilment es podia adreçar a les escoles hawaianes, ja que quan es va aprovar només en quedava una que ensenyés en hawaiana, amb tan sols 26 alumnes, segons l'informe al Parlament de 1897 del ministre d'instrucció pública. La Llei 57 no va ser la bala que va matar l'educació hawaiana, sinó la seva làpida. Amb tot, la majoria de la població a Hawai'i encara recorda avui aquesta llei, erròniament, com la que va posar fi abruptament al progrés de l'educació vehicular en hawaiana per la força de la coerció.² De fet, no

va ser fins als anys vuitanta que se li va donar aquest paper, quan el moviment per la revitalització del hawaiana va topar amb aquesta barrera legal a la reintroducció de la instrucció íntegrament en hawaiana.

La Llei 57 va simbolitzar perfectament la repressió de la llengua hawaiana a càrrec del mateix govern elitista que va derrocar els monarques nadius, i es va convertir en un punt de confluència i *cause célèbre* per als activistes hawaians. La política lingüística de la república va ser l'objectiu pràctic d'una campanya de desobediència civil que va dinamitzar el moviment. El seu record, a més de l'excursionament llarga història d'escolaritat a Hawai'i, també pot explicar per què la revitalització del hawaiana s'ha centrat en les escoles en lloc de l'àmbit domèstic com recomanen teòrics com Joshua Fishman. Aquest procés, però, va ocultar un fet important: cap llei per si sola no pot obligar tota una nació a canviar la seva llengua. Cal més aviat persuadir-la que la seva llengua no té valor, però abans i tot que això tots els seus membres han de poder ser capaços de parlar una altra llengua, que no és poca cosa; i per aconseguir el bilingüisme massiu, el desig per la nova llengua s'ha d'inculcar primer en la ment de tothom. Parafraçant l'escriptor kenyà Ngũgĩ wa Thiong'o, per esclavitzar el cos polític abans cal colonitzar la ment. A més, cap teoria conspirativa no pot donar compte de tots els fets. És evident que molts colons, educats en les teories del romanticisme sobre el vincle entre nació i llengua, eren plenament conscients de l'efecte deleteri que l'anglès podia tenir, però el van recomanar amb interessos espuris als hawaians. Amb tot, el desig individual d'ascens social

2.- Vegeu l'article de Paulino (aquest volum) sobre aquest punt de vista. La tradició oral i les proves circumstancials indiquen que en aquella època els mestres evitaven cada cop més l'ús informal de la llengua hawaiana dins dels recintes escolars i fins i tot començaven a renyar els pares que la parlaven a casa. Malgrat la certesa d'aquestes versions per a períodes posteriors, l'ús de l'anglès com a vehicle de l'ensenyament i la pressió social contra la llengua hawaiana probablement es van entrecruar de formes complicades i haurien d'analitzar-se separatament.

sumat a les necessitats administratives i diplomàtiques del regne van ser les principals forces rere la deriva cap a l'anglès. Sense subestimar el poder de la legislació i dels tribunals, les escoles hawaianes modernes han d'aprendre a navegar per les mateixes forces de mercat i sumar-les a la seva causa per revertir la marea. A més, els partidaris de la revitalització del hawaià haurien de fer córrer la veu que les escoles hawaianes no es van tancar simplement per un acte legislatiu, sinó que van agonitzar fins a morir d'inanició econòmica, de manera que el sol fet de permetre que n'hi torni a haver no corregirà aquest error històric tret que comptin amb un finançament adequat. Per acabar, la desaparició de la llengua hawaiana és un advertiment per a totes les nacions sobiranes que estan disposades a adaptar-se a la difusió global de l'anglès a qualsevol preu.

Referències bibliogràfiques³

- Alexander, W.D.W.; Atkinson, A.T.; Hawaii. (1888). *An Historical Sketch of Education in the Hawaiian Islands*. Honolulu: Board of Education of the Hawaiian Kingdom.
- Ah Nee-Benham, M.K.P. (1993). *Political and cultural determinants of educational policymaking: Their effects on Native Hawaiians*. (Ed. D., University of Hawai'i).
- Alvarez, P.M. (1994). *Weaving a cloak of discipline: Hawai'i's Catholic schools, 1840-1941*. (PhD in History, University of Hawai'i at Manoa).
- Beyer, C.K. (2004). *Manual and Industrial Education During Hawaiian Sovereignty: Curriculum in the Transculturation of Hawai'i*. (PhD in Education, University of Illinois at Chicago).
- Daws, G. (1968). *Shoal of Time: A History of the Hawaiian Islands*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Fernández Asensio, R. (2010). "Language policy in the Kingdom of Hawaii: A worldly English approach". A: *Second Language Studies*, 28(2), 1-48.
- Fernández Asensio, R. (2014). "Language policies in the Kingdom of Hawaii: Reassessing linguisticism". A: *Language Problems & Language Planning*, 38(2), 128-148.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Gordon, M.O. (1936). *A History of the Hilo Boarding School*. (Master of Arts in Education, University of Hawai'i).
- Hawaii (1846-1854). *Report of the Minister of Public Instruction to the Hawaiian Legislature*.
- Hawaii (1854-1892). *Report of the President of the Board of Public Instruction to the Hawaiian Legislature*.
- Hawaii (1892-1894). *Report of the President of the Board of Education of the Provisional Government to the Hawaiian Legislature*.
- Hawaii (1894-1896). *Report of the President of the Board of Education of the Republic to the Hawaiian Legislature*.
- Hawaii (1896-1899). *Report of the Minister of Public Instruction of the Republic to the Hawaiian Legislature*.
- Kahumoku, W. (2000). *The dynamics of cultural politics and language policy in public education: The case of Native Hawaiians*. (PhD in Education, University of Hawai'i at Manoa).
- Kuykendall, R.S. (1938a). *The Hawaiian Kingdom: Foundation and Transformation*. Honolulu: University of Hawaii.

3.- Aquestes referències bibliogràfiques inclouen la majoria de fonts primàries i secundàries que s'han utilitzat en aquest article. Cal destacar que totes estan en anglès, ja que l'autor no sap llegir hawaià. Els gràfics s'han recopilat íntegrament a partir dels informes que les principals autoritats educatives (sota diversos noms) van presentar als successius parlaments hawaïans.

- Kuykendall, R.S. (1938b). *The Hawaiian Kingdom: Twenty critical years*. Honolulu: University of Hawaii.
- Kuykendall, R.S. (1938c). *The Hawaiian Kingdom: The Kalakaua Dynasty*. Honolulu: University of Hawaii.
- Lecker, G.T. (1938). *Lahainaluna, 1831-1877: A Study of the History of Hawaii's Pioneer Educational Institution and Its Socio-Economic Influence at Home and Abroad*. (Master of Arts, University of Hawai'i at Manoa).
- Lucas, P.F.N. (2000). E Ola Mau Kakou I Ka 'Olelo Makuahine: Hawaiian Language Policy and the Courts. *Hawaiian Journal of History*, 34, 1-28.
- Lydecker, R.C.; Hawaii (1918). *Roster Legislatures of Hawaii, 1841-1918: Constitutions of Monarchy and Republic, Speeches of Sovereigns and President*. Honolulu: Hawaiian Gazette Co., Ltd.
- Menton, L.K. (1982). «Everything That Is Lovely and of Good Report»: The Hawaiian Chiefs' *Children's School, 1839-1850*. (PhD in American Studies, University of Hawai'i).
- Odgers, G.A. (1933). *Education in Hawaii, 1820-1893*. (Ed. D., Stanford University).
- Osorio, J.K. (1996). *Determining self: Identity, nationhood and constitutional government in Hawai'i, 1842-1887*. (PhD in History, University of Hawai'i).
- Potter, R.E.; Logan, L.L. (1995). *A History of Teacher Education in Hawai'i*. Honolulu: Hawaii Education Association.
- Reinecke, J.E. (1988). *Language and Dialect in Hawaii: A Sociolinguistic History to 1935*. (S. M. Tsuzaki, Ed.). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Schreiber, R.M. (2007). *Education for Empire: Manual Labor, Civilization, and the Family in Nineteenth American Missionary Education*. (PhD in History, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Stueber, R.K. (1964). *Hawaii: A case study in development education, 1778-1960*. (PhD, University of Wisconsin-Madison).
- Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Wist, B.O. (1940). *A Century of Public Education in Hawaii, October 15, 1840-October 15, 1940*. Honolulu: The Hawaii Educational Review.

‘AHA PŪNANA LEO - ADVANCING FROM THE GRASSROOTS

Dr. William H. Wilson and Dr. Kauanoë Kamanā

[new draft dated 10-November-2019]

A SMALL ORGANIZATION WITH A BIG MISSION

The ‘Aha Pūnana Leo is the non-profit organization credited with beginning and sustaining the revitalization of Hawaiian through Hawaiian language medium education, the largest and best know such Indigenous language effort in the United States and second largest in the world (Hinton 2001c:131; McCarty 2003:152; Grenoble & Whaley 2006:94-101). When it was founded in 1983, all education in Hawai‘i was through English and the organization counted only 36 children under the age of 18 fluent in Hawaiian, all but two from the isolated Ni‘ihau community. The ‘Aha Pūnana Leo focus has been, and remains, on growing Hawaiian speaking families and empowering them to be able to use Hawaiian in daily life. The determination of the organization has resulted in important changes, not only for Hawaiian, but for the indigenous languages of the United States as a whole (Pease-Pretty On Top 2003).

Founded in 1983, the ‘Aha Pūnana Leo has for four decades operated Hawai‘i’s only statewide system of language nests and lead the development from them of a system of Hawaiian medium education through to the doctorate. It has also provided ancillary support to those programs and developed use of Hawaiian in the general public. Its twelve current preschools work especially closely with Ka Haka ‘Ula O Ke‘elikōlani College and the College’s

laboratory school programs in a consortium seeking to demonstrate best practice in Hawaiian language normalization.

The members of the small ‘Aha Pūnana Leo board, all volunteers, have been predominantly Hawaiian language teachers whose grandparents were first language speakers of Hawaiian. The board has always included non-Native Hawaiian representation. The services of the organization are provided to families regardless of ancestry.

While the organization is widely recognized for initiating modern Hawaiian language medium education, it has not been without its critics including a former board member and others who have had affiliations with the organization in the past (Hinton 2001b:130-131; Grenoble & Whaley 2006:100-101). Readers are referred to Warner 2001 and NeSmith in this volume for critical assessments of the ‘Aha Pūnana Leo.

AN IDEA INSPIRED THROUGH A RADIO PROGRAM

The founders of the ‘Aha Pūnana Leo emerged from a Hawaiian language radio talk show – Ka Leo Hawai‘i – established in 1972 and heard throughout the Hawaiian Islands. Ka Leo Hawai‘i was hosted by Larry Kimura, then recently hired to teach Hawaiian at the main Mānoa campus of the University of Hawai‘i. Guests were the last first language speakers of Hawaiian. Lar-

1.- This article is based primarily on personal experience combined with information from the ‘Aha Pūnana website <http://www.ahapunaleo.org/> accessed 9 November 2019.

ry first interviewed his guest and then took phone calls from other speakers. Topics covered the personal life experiences of the interviewees – mostly rural subsistence lifestyles – but also accounts of the American take over of the independent Hawaiian Kingdom, appropriations of Native Hawaiian lands, and the punishment of children for speaking Hawaiian in the new American school system (Lucas 2009; Silva 2004).

Larry's students assisting in the program were unaware of how widely Hawaiian was used in the youth of these elders and not only by Native Hawaiians. Indeed, among the guests of Ka Leo Hawai'i were speakers of pure European and pure Asian ancestry as well as many individuals of mixed Native Hawaiian and non-Native Hawaiian ancestry. Those elders recounted even earlier times of their parents when there were public schools and government operations provided through Hawaiian.

The students assisting with the radio program wanted to reestablish aspects of the times recalled by those elders. They envisioned future families where Hawaiian was the first language, schools taught through Hawaiian, and use of Hawaiian in normal life in Hawai'i.

THE HAWAIIAN RENAISSANCE AND SOCIAL CHANGE

The 1970s when the Ka Leo Hawai'i began was a period of unrest in the United States and Hawai'i in reaction to historic racial discrimination. Hawai'i's then recent and even contemporary history included discrimination against the majority population derived primarily from Asia and the Atlantic Portuguese Islands imported to labor on sugar plantations owned by an Anglo-American oligarchy. The term "locals" united those

sugar plantation immigrant descendants with the indigenous Native Hawaiian population to which many had family ties due to intermarriage.

Locals were united through speaking "Pidgin", a creole language that emerged after American annexation, and which because the majority of its non-English vocabulary was Hawaiian, further emphasized the Native Hawaiian character of the local population. Speaking Pidgin was seen as a mark of inferiority and its speakers were discriminated against (Saft 2019). The 'Aha Pūnana Leo began with a desire to reestablish Hawaiian as an equal language to English, building from the remaining isolated speakers of Hawaiian and from the Hawaiian base within Pidgin.

Hawai'i of the 1970s had recently been moved from a presidentially controlled territory to the status of a an American state. The non-Anglo-American majority who came to control the new state government felt a responsibility to right certain historical wrongs including wrongs involving Native Hawaiian lands and culture. There was pressure from the youth to speed up such changes. On the cultural front the youth began to revive Hawai'i's own traditional music and dance, mixing it with rock and roll beats (See Silva this volume). This new Hawaiian music defined the rebirth of Hawaiian identity and political activism – the "Hawaiian Renaissance" (Coffman 2003; Wilson 1998, 2014, 2017).

The Hawaiian Renaissance resulted in a huge uptake in Hawaiian language enrollments at the university level (Schutz 1994:362). Hawaiian was already distinctive among the indigenous languages of the United States in being offered in university courses enriched by a tradition of literacy in a single orthography which could be

used by speakers of all dialects. Teaching of the oral language had recently improved due in considerable part to the adoption of consistent marking of glottal stops and long vowels ubiquitous in the spoken language but not marked in the standard orthography (Wilson 2017:220-221).² However, most students did not progress on to higher level classes and become proficient in spoken Hawaiian. We advanced students working with Larry on the radio program were a quite small group. He took us out with him to practice Hawaiian with elders in country areas. We and Larry himself then became the base from which the original board of the 'Aha Pūnana Leo was formed.

The political actions of the 'Aha Pūnana Leo board trace back to that early history of interaction with Native Hawaiian elders. Within that context, Larry, who became the first president of the 'Aha Pūnana Leo, influenced framers of the 1978 Hawai'i State Constitution, the first constitution established after Hawai'i became a state. Among those politicians was Larry's cousin John Waihe'e, a leader in the development of the Native Hawaiian-related sections of the new constitution.

Of unique relevance to the work of the 'Aha Pūnana Leo within the proposed new state constitution was a section declaring that Hawaiian was to be an official language of Hawai'i along with English. Other related provisions included a requirement that the new state promote the teaching of Ha-

waiian and protect the traditional cultural practices of Native Hawaiians. The last two provisions were not unlike laws in other states relating to American Indians, but the recognition of Hawaiian as an official language, even though it seemed initially to be merely symbolic, was unprecedented (Wilson 1999; Lucas 2000).³ None of the other 49 states had a non-English official language. Indeed, the United States had a long history of suppressing non-English language use and exterminating indigenous languages.

ELDERS TEACHING COLLEGE AND A HAWAIIAN SPEAKING BABY

The Hawaiian Renaissance did not abate as Hawai'i moved into a new decade. Larry's students moved out to teach Hawaiian to meet growing demand for courses in Hawai'i's English medium high schools and colleges. We ourselves had moved to the outer island town of Hilo and were teaching in a new Hawaiian Studies B.A. program. William, or Pila as he is known in Hawaiian, moved to Hilo first on a one year appointment to write up the B.A. program. Before doing so, he sought approval from local Hawaiian language and dance revitalization leader elder Edith Kanaka'ole. She was the lead Hawaiian language teacher at University of Hawai'i at Hilo, where students and the community were pressuring the administration to establish a Hawaiian Studies B.A. The University administration

2.- See the writings of NeSmith in this volume regarding older Hawaiian speakers not using the modern glottal stop and macron in their writing. English speakers, but not older Hawaiian speakers, sometimes advocate for dialects of Hawaiian to be written differently based on sounds distinguished in English, but not in Hawaiian. For instance, such individuals would have the name of the tree spelled traditionally as "kiawe" spelled differently based on dialectal pronunciations such as /tiawe/, /kiave/, and /chiawe/, rather than following the orthography (but not pronunciation) standardized in 1826 and consistently used by older Hawaiians (Schutz 1994: 122-123; Wilson 2017:220-222.)

3.- The added Hawaiian sections of the new constitution are: X-4, XII-5,6,7, and XV-3 accessible at <http://lrhawaii.org/con/>.

wanted someone who had at least completed doctoral classes. Because Pila was the only available person who fit their requirements, he was actively recruited by the University, which put him in a position to negotiate.

Pila sought out Mrs. Kanaka'ole's approval of the conditions he planned to require for him to accept the position. They were that the B.A. be separated from the Foreign Languages Department into its own Hawaiian Studies Department and that the program be taught through Hawaiian rather than through English as was the case at the Mānoa campus. Mrs. Kanaka'ole had remembered Pila from the Ka Leo Hawai'i radio program and very much supported those two conditions. She encouraged him to come to Hilo to help her teach the growing number of students. Pila moved to Hilo in 1978.

Following his initial year working on the B.A. proposal, Pila was offered an extended contract to teach in Hilo and Kaua'oe moved to Hilo to join him there. That same year Mrs. Kanaka'ole passed away. She had been a key force in the Hawaiian language and dance revitalization movement, not only in Hilo, but statewide. In her honor, the town of Hilo renamed the venue where statewide hula competitions were held and the University named a building after her as well. With her passing, the crucial role of elders in teaching in the program through Hawaiian was continued through hiring Hawaiian proficient elders from the community. The program grew rapidly (Wilson & Kamanā 2001:172; Wilson 2017).

We were the only students of Larry's at the time who became a couple. A few years after moving to Hilo we had our first child, the first child from among Larry's advanced students. We raised Hulilau from his birth – in

1981 - speaking only Hawaiian with him. He soon had a companion to speak Hawaiian with, his sister Keli'ihoalani born two years later. On our mind was how our children would be able to be educated through Hawaiian. In the meantime they were cared for through Hawaiian by our college students in their dormitory rooms between classes. They become novelties that students took out to show to their grandparents and other Hawaiian speakers who had not seen a child speaker of Hawaiian for nearly a half century (Wilson & Kamanā 2013).

NI'IHOU CONNECTIONS TO 'AHA PŪNANA LEO FOUNDING IN 1983

The only community where there were children speaking Hawaiian at the time was among the people of tiny, isolated Ni'ihau Island. We knew people from Ni'ihau through the Hawaiian radio program. In 1982, 'Īlei Beniamina, a young Ni'ihauan, enrolled in our Hawaiian Studies B.A. program in Hilo. 'Īlei's mother was the head teacher on Ni'ihau Island. 'Īlei herself was an educational assistant in a bilingual program transitioning Ni'ihau children from Hawaiian to English on the neighboring island of Kaua'i, where much of the Ni'ihau population had moved. 'Īlei later became one of the founding board members of the 'Aha Pūnana Leo.

'Īlei's job was to help the Ni'ihau children understand what the English medium teachers were teaching in class. The program was set up - by others - to fine students a quarter if they spoke Hawaiian. Students were allowed to speak some Hawaiian among themselves on Fridays. The other Hawaiian speaking staff member in the program was Paul Koki Williams, also a former student of Larry Kimura's university classes.

The same year that 'Īlei came to study in Hilo, a new Superintendent of Education visited Ni'ihau Island and criticized the diglossic instruction of the children in English reading and writing with oral discussion in Hawaiian at the tiny public school there. She was also critical of the fact that other than 'Īlei's mother, the teachers were all minimally trained community members. Indeed, the education on Ni'ihau ended at age 14 with boys expected to remain on the island as ranch hands and the girls expected to raise children and earn money through craftwork. In those days, few Ni'ihau children left the island for high school, much less for college. Newspaper reports of Superintendent's visit and her criticism of Ni'ihau school resulted in an outpouring of public sentiment that Ni'ihau be allowed to remain undisturbed as the last Hawaiian speaking stronghold where life continued undisturbed by contemporary challenges.

The year of the Ni'ihau School controversy, Pila wrote a letter to Kaua'i and Ni'ihau District Superintendent Mitsugi Nakashima offering to help write up a plan where children on Ni'ihau would be taught through Hawaiian itself with English taught as a second language. That fall 'Īlei invited Pila, Kauanoë, and Māori language revitalization leader Timoti Kāretū to visit the Ni'ihau bilingual program along with another student of Larry's living on Kaua'i, Byron Hōkūlani Cleeland.

After that visit, those of us then on Kaua'i decided to call Larry to come to Kaua'i along with university student Sam No'eau Warner to discuss establishing private Hawaiian medium preschools. Larry was especially keen to do so after hearing of the recent establishment of the Kōhanga Reo language nests in New Zealand. At the meeting we decided to establish a non-profit organization, which we named

'Aha Pūnana Leo (assembly of language nests) to honor the Māori programs and references to birds in Hawaiian poetry (Wilson & Kamanā 2001:148-149).

We registered the new organization on January 12, 1983. The original board was Larry Kimura – President -, No'eau Warner – Vice President -, Hōkūlani Cleeland – Secretary - and Pila Wilson, 'Īlei Beniamina, Koki Williams – Members. Kauanoë was to be the first employee of the organization and set up its schools.

LEGAL BARRIERS AGAINST HAWAIIAN MEDIUM SCHOOLING

Dr. Nakashima moved forward with developing an official program of study through Hawaiian at Ni'ihau school. However, after the proposal was approved late in 1983, it was discovered that there remained on the books a law passed in 1896 with the overthrow of the Hawaiian Kingdom that forbade the use of Hawaiian as a medium of education. This prompted the new 'Aha Pūnana Leo to begin lobbying the state legislature to change that law. The first effort in 1984 failed. Then the 'Aha Pūnana Leo discovered that use of Hawaiian even in privately operated schools faced legal barriers (Lucas 2000).

The State Department of Health and Human Services ruled that our plan to teach children aged 3 and 4 in a private language nest model staffed with language proficient community resource people would be allowed under state law - but only if we focused on reviving a *foreign* language, not Hawaiian. In order to teach Hawaiian, our staff would have to have college qualifications in early education and childcare as required for English medium preschools focused on preparing children academical-

ly for elementary school. This was a huge problem for us. Those who spoke Hawaiian proficiently had not gone to college. Many had not completed high school or even elementary school. Their very isolation from schooling in rural areas was the reason that they grew up speaking Hawaiian.

This barrier did not deter us. Kauanoë took leave from the University and began studying early education to add early childhood qualifications to her M.A. in Linguistics. She would be the teacher.

We had expressed to the state Department of Health and Human Services that we felt that their ruling against Hawaiian was discriminatory. There was some sympathy for us in the Department and we were told that they would let us start our program and operate it temporarily if we had teachers pursuing qualifications. They may have assumed that our teachers would not be able to enroll in college or pass any college courses. However, because in Hilo we controlled our own university department, we enrolled a sufficient number of our teachers as special admittance students in college Hawaiian language courses – courses that they could pass easily – and in that way showed that they were pursuing higher education.

We also sought support from the State Legislature to accord Hawaiian language schools the same rights as foreign language schools, which were allowed to hire teachers based solely on language proficiency. We discovered that there was also a single English medium preschool that was exempt from hiring university credentialed teachers. It served upper class children in a feeder school for an exclusive private school that had been established originally for the children of the Anglo-American oligarchy. We then argued in the Legislature for our language nests using that precedent.

STUMBLING FORWARD WITH THE LANGUAGE NEST PROGRAM

In spite of the barriers we faced, in the summer of 1984 we opened our first Pūnana Leo language nest on Kaua'i Island with a young Ni'ihauan staff. The students included a number of monolingual Ni'ihau children recently moved to Kaua'i along with Hawai'i Creole English-speaking Native Hawaiian children. All the children were primarily from the local Hawaiian Homeland, a community somewhat like an American Indian reservation. We opened with a temporary license based on Kauanoë leading the program from Hilo and our moving the other staff forward toward a degree.

That initial language nest failed to meet our goals and we eventually had to close it. Although the teachers had been told that they were to speak only in Hawaiian in the Pūnana Leo, their concern for the non-Hawaiian speaking children resulted in them using English most of the time. The result was that the Hawaiian speaking Ni'ihau children began to speak English and the non-Hawaiian speaking children did not learn Hawaiian.

We opened two new sites in the Spring of 1985. One site was in highly urban Honolulu and the other in semi-rural Hilo. The teachers in Honolulu were younger people from Ni'ihau lead by Ni'ihauan Lolena Nicholas. Those in Hilo were Helen Haleola Lee Hong and other local elders, supported by second language learner college students. Kauanoë lead the overall effort.

Teachers received a minimal wage covered by a low tuition payment from parents. Parents were also required to clean the classroom, make food for the children, attend Hawaiian classes and operate a parent committee. Selection of children

was based on commitment to language revitalization. We also considered - and still consider - whether parents have studied Hawaiian and whether they controlled much Hawaiian vocabulary through cultural activities or through Pidgin. Hawaiian speaking children receive top priority for enrollment. When we first began there were only four such children enrolled, our own children Hulilau and Keli'ihoalani in Hilo with Kanani Kawai'ae'a and Kau'i Kaina in Honolulu.

In preparation for opening those two sites, Larry had led workshops with the teachers and other Hawaiian speaking elders to establish Hawaiian terms to use for contemporary activities and objects to be included in the language nests. The communities where the teachers had grown up speaking Hawaiian had lacked such things and even electricity, running water, and other aspects of urban life. New terms were needed as we were determined to operate the language nests totally through Hawaiian. Within three months of opening these new sites with the teachers only using Hawaiian, the children were speaking the language.

We had some strong allies in the Hawai'i State Legislature. Senator Clayton Hee, a former Hawaiian language student of Larry's and Pila's, was the key advocate. In 1985, Senator Hee led our effort to introduce and pass legislation to allow Hawaiian to replace English as the medium of instruction as well as to extend to the Pūnana Leo the right of foreign language schools to hire teachers based solely on language proficiency. Both bills failed. There were reservations within the Department of Education regarding public schools beyond Ni'ihau and the association of early childhood teachers were opposed to the language nest legislation. We tried again in 1986 and after a very long hearing, we were finally successful. The door was now open

for the Pūnana Leo to grow and Hawaiian to move into the public schools (Wilson & Kamanā 2001:149-150).

Ni'ihau School had already been approved to operate through Hawaiian by the State Board of Education in 1982. So now in 1986, the controversy over the State Superintendent forcing Ni'ihau School to change was ameliorated and the Department of Education went back to ignoring that tiny school on that remote island. The Department also had no plans for the children about to matriculate into kindergarten from the Pūnana Leo sites in Honolulu and Hilo.

ENTERING INTO PUBLICALLY FUNDED EDUCATION

The 'Aha Pūnana Leo decided to act on the new law on its own. In Hilo we separated off an area in the Pūnana Leo language nest site as "the kindergarten". There we kept the five children who would otherwise matriculate into kindergarten and taught them through Hawaiian ourselves using a modernized Hawaiian syllabic approach to teaching reading we termed the Hakalama (Wilson & Kamanā 2017). Under state law, a private kindergarten is required to obtain a license. We did not seek such licensure as we insisted that our kindergarten was "public" with the 'Aha Pūnana Leo implementing the Hawaiian medium law for the state. Because public education is free, the 'Aha Pūnana Leo charged no tuition for the kindergarten-enrolled children. We named the program the "Papa Kaiapuni Hawai'i" (Hawaiian Environment Class). We could have been arrested for this, but, the state ignored us that first year.

In Honolulu there was no extra room at the language nest. The two matriculating children were sent off to public English me-

dium education. One of the questions on the kindergarten enrollment form had to do with languages other than English spoken by the child. Kanani Kawai'ae'a's parents listed Hawaiian and consequently she was sent to the class for "SLEP" (Speakers of Languages other than English Program.) Her mother, Keiki Kawai'ae'a, recalls that the teacher in the program tasked with transitioning Kanani to English urged Keiki to stop speaking Hawaiian to her daughter. She refused and Kanani was kept in the program for the entire year.

That same year the 'Aha Pūnana Leo worked with Senator Hee to encourage the new Superintendent of Education, Charles Toguchi, to advocate for implementing the new law in Hilo and Honolulu. Mr. Toguchi reached an agreement with the 'Aha Pūnana Leo that he would advocate for initiating a program before the State Board of Education and the 'Aha Pūnana Leo would: 1) provide two groups of students aged 5 and 6 to form two combined kindergarten-first grade classes; 2) find two certified teachers who spoke Hawaiian; and 3) provide teaching materials and other support to those teachers.

The 'Aha Pūnana Leo then lobbied the Board of Education for approval with the help of Dorothy Lazore, a Mohawk Indian from Quebec. Dorothy Lazore had initiated the first Mohawk language immersion program in Canada and was brought to Hawai'i by the 'Aha Pūnana Leo. Her testimony in July 1987 proved invaluable. The following August, the children from the Papa Kaiapuni Hawai'i kindergarten moved into Keaukaha Elementary School in Hilo along with some new five year old Pūnana Leo graduates and a few non-Hawaiian speaking children recruited from the community. In Honolulu, Kanani Kawai'ae'a moved out of the SLEP program to Wai'au Elementary

School joined by a similar group of five and six year-olds (Wilson & Kamanā 2001:149-150).

Recruited as teachers were Alohalani Kaina (a Pūnana Leo parent) for the Honolulu program and Puanani Wilhelm (a former student of Larry's) for the Hilo program. Parents then worked to get the classrooms ready and later came in to help teach (Kawai'ae'a, Housman, Alencastre, Ka'awa, Māka'imoku & Lauano 2007). The Department of Education designated these classes part of the SLEP program, which meant the children were destined to eventually transition to English. The teachers were told not to teach the children to read and write Hawaiian and were also told that although the program was to be taught totally through Hawaiian, its assessment as successful was dependent on the children passing an examination in spoken English.

The teachers and families ignored the directive not to teach Hawaiian reading and writing. At entry some of the children had already mastered beginning Hawaiian reading skills in the Pūnana Leo. Some parents, ourselves included, refused to have their children assessed for English proficiency as we were insisting that full Hawaiian medium education be institutionalized. The 'Aha Pūnana Leo and parents actively lobbied the Board of Education to expand the program to the next grade for the next year and then again year after year for higher and higher grades. In 1991, after four years of lobbying, the program was approved to move all the way through to the end of high school. English was approved to be added as a course – which could be taught through English or through Hawaiian – beginning in grade 5 (Wilson & Kamanā 2001:156-160).

EXPANDING VERTICALLY

At the time that the first Pūnana Leo children were entering the public schools, the 'Aha Pūnana Leo board had made a tactical decision that rather than focusing on making more preschools, we would first focus on vertical expansion. That is, we were determined to move education through the medium of Hawaiian from preschool all the way through to high school. We therefore lobbied the State Legislature and Board of Education to establish a legal and policy framework in which to operate public Hawaiian medium schools.

We assured forward movement by providing the Department of Education with the key resources needed ourselves. The 'Aha Pūnana Leo developed curriculum materials and trained teachers for the emerging Hawaiian language medium system. 'Aha Pūnana Leo members and key teachers met every summer to create materials using our own time and money and writing grants that could further support what we were doing. Larry's work with elders in developing vocabulary evolved into a formal Hawaiian Lexicon Committee that began a process by which to systematically approve new words and published them for the schools (Kimura & Counciller 2009; Wilson & Kamanā 2001:168-169).

The 'Aha Pūnana Leo succeeded in obtaining a grant from a private foundation to create materials in 1987 and after that two important grants from the federal government –one in 1988 to strengthen the Hawaiian language proficiency of actual and potential teachers and another in 1989 to create materials for both the Pūnana Leo language nests and public school follow-up programs (Wilson & Kamanā 2001:150, 152-153). These were the only materials and teacher training available for the state

program, that the Board of Education had named "HLIP" (Hawaiian Language Immersion Program) and that the families called Kula Kaiapuni Hawai'i after the initial Pūnana Leo run kindergarten. Eventually the state adopted the Hawaiian name as well.

ASSURING A UNIVERSITY SOURCE OF TEACHERS AND MATERIALS

In 1989, the 'Aha Pūnana Leo lead a lobbying effort to obtain State Legislature funding to establish at the University of Hawai'i at Hilo the Hale Kuamo'o Hawaiian Language Center to resource Hawaiian language education. Larry then moved to Hilo to work in the new center, which would house his Lexicon Committee. Initial work included translations of English medium mathematics books and creating Hawaiian readers from traditional stories and materials printed in the 19th century. Also joining us in Hilo was Keiki Kawai'ae'a, who came to direct curriculum development and provide training for teachers already working in Pūnana Leo and Kaiapuni Hawai'i programs (Wilson & Kamanā 2001:167-171).

Training of new teachers, was especially challenging. They had to be certified through mainstream university teacher education programs, which were operated through English by faculty lacking proficiency in Hawaiian. Furthermore, there was no distinctive certification for education through Hawaiian. Anyone with an elementary certification could be hired to teach through Hawaiian – even if that person did not speak Hawaiian.

At the school level parents pressured principals to hire individuals the parents judged proficient in Hawaiian. In Hilo we encouraged graduates of our Hawaiian Studies B.A. to enter into the campus

teacher education program and request to do their student teaching at the Kaiapuni Hawai'i Program at Keaukaha Elementary School. The University's teacher education program discouraged such students from doing this – saying that it would diminish their prospects for employment. When one student insisted on it they required her to write out all her teaching plans in both Hawaiian and English using Bill and Kauanoe as their interpreters when they evaluated her classroom teaching through Hawaiian.

In 1997, again with targeted lobbying from the 'Aha Pūnana Leo and strong leadership from Senator Hee, the Legislature entertained a bill establishing a distinctive Hawaiian language college at the University of Hawai'i at Hilo. Under that bill the college was to establish its own teacher education program through Hawaiian, provide a laboratory school program where teachers could do their practice teaching, and also provide graduate education through Hawaiian. The University of Hawai'i system president opposed the bill and insisted that if it was passed, that the budget of the new college be frozen. The State Legislature left the decision whether to pass the bill with such a harsh restriction up to the Hawaiian language's leading community advocate, 'Aha Pūnana Leo Director, Nāmaka Rawlins. She accepted the conditions and the legislature mandated the establishment of the new college.

The College was named Ka Haka 'Ula O Ke'elikōlani College of Hawaiian Language. Its pioneering M.A. and Kahuawaiola Hawaiian medium teacher education programs were begun with grants, including grants from the Office of Hawaiian Affairs, channelled through the 'Aha Pūnana Leo. Subsequently the College expanded into the Ph.D. level, with testimony support from the 'Aha Pūnana Leo. The first M.A. was

awarded by the College in 2002 and the first Ph.D. in 2010. The freeze on its funds were removed in 2001 again as a result of lobbying by the 'Aha Pūnana Leo (Wilson & Kamanā 2001:171-172).

ESTABLISHING NĀWAHĪOKALANI'ŌPU'U DEMONSTRATION SITE

Nāmaka Rawlins and Clayton Hee also played a major role in establishing Nāwahīokalani'ōpu'u School (Nāwahī), the site used by the consortium of the 'Aha Pūnana Leo and Hawaiian Language College to demonstrate best practice in Hawaiian medium education (Wilson & Kamanā 2001:158-163; 2006; 2011).

As the oldest students at Keaukaha Elementary School in Hilo approached adolescence, parents became worried about the future of the program. Although the State Board of Education had promised a total Hawaiian medium site for the Honolulu and Hilo areas, a site had only been provided in Honolulu (Warner 2001:140). Hilo's Hawaiian speaking children were likely to be swallowed up among the hundreds of students in Hilo Intermediate School.

Nāmaka and Kauanoe then set out to search Hilo for a temporary site for the intermediate school-aged students. In 1995, the third floor of an old building in Hilo town was found and the 'Aha Pūnana Leo used its own funds to rent it for grades 6, 7 and 8. The 'Aha Pūnana Leo proposed the naming the school after Iosepa Nāwahīokalani'ōpu'u, a prominent leader from the Hilo area during the Hawaiian Kingdom. A formal request was made of his grandchildren, and with their approval the name was adopted.

That school year Kauanoe left the University again and was hired by the Department of

Education for grades 7-8. Other staff joined through public school funding, 'Aha Pūnana Leo funding, and the assignment of University students to the program as part of their degree studies. Nāmaka found a more permanent site – an abandoned private school campus – and then approached the State Office of Hawaiian Affairs for support to buy it. Clayton Hee was then Chairman of the Office of Hawaiian Affairs. He led the effort to provide the funding to the 'Aha Pūnana Leo.

The property was purchased in the summer of 1996, but it needed major renovations. The 'Aha Pūnana Leo rallied the parents and new roofing and flooring as well as other repairs were made by the parents. That fall the students and teachers moved into the site. Kauanoë became its University-provided principal.

The first senior class of Nāwahī graduated in 1999. Today the site includes the state's largest Pūnana Leo language nest, a kindergarten through grade 8 charter school, and a high school program, where all students take a number of college credit classes through the Hawaiian language college. In addition there are two satellite sites of the Nāwahī charter in other communities where there was difficulty in having the state open programs for local Pūnana Leo graduates.

ESTABLISHING HAWAIIAN MEDIUM ACADEMIC ASSESSMENTS

Nāwahī has played an important role in the struggle for fair school assessments. Hawaiian is highly distinctive from English and assessments through the language of instruction have been an issue since the first matriculation of Pūnana Leo children into the public schools (Wilson 2013).

As a counter measure to the state's initial requirement that there be no teaching of reading through Hawaiian – a requirement ignored by teachers and parents – Nāmaka and Kauanoë developed an experimental Hawaiian reading assessments for kindergarten students in Hilo. As Director of the 'Aha Pūnana Leo, Nāmaka later initiated an effort to establish formal assessments with advise and evaluation of those assessments from national testing professionals. Nāwahī has internally used the resulting "Curriculum-Based" Hawaiian medium assessments since to measure progress in literacy and language arts and mathematics. Nāwahī also regularly has its students take the national SAT assessments used by many US universities for student selection (Wilson & Kamanā 2001:160-161).

In 2001, the federal government passed the "No Child Left Behind Act" that required states to assess all students using a single state English medium assessment. There were provisions in that Act for distinctive assessments for children being educated through Native American languages such as Hawaiian and we had hoped that the Curriculum-Based Measures would be approved for Nāwahī and other schools that might want to use them. However, those provisions of the Act were ignored by both the federal and state departments of education. Parents at Nāwahī then refused to have their children assessed through English. The assessment boycott placed the state in a difficult position as it had to declare Nāwahī a failing school subject to closure, in spite of it having much higher high school graduation and college going rates than the state average.

The state and federal Departments of Education were able to get most schools taught through Hawaiian to agree to testing through English. However, the Nāwahī

boycott required them to do something different. First they tried to use provisions allowing translation of English assessments for recent immigrant students, treating Hawaiians as immigrants and requiring all schools taught through Hawaiian to take that assessment. Their translator did not like the academic terms from Larry's Lexicon Committee used in the Hawaiian books provided the schools and invented his own terms for the translated test. This resulted in further protests against the tests (Wilson 2012).

Most recently the state hired out-of-state experts to lead the development of state Hawaiian medium assessment based on the national English Common Core Standards used in a number of states including Hawai'i. Many Nāwahī parents have agreed to those KĀ'EO assessments, but a significant minority has continued the boycott rejecting the the English-derivation of the Common Core Standards and the lack of state attention to diversity within Hawaiian language schools relative to home language and linguistic differences in Kaiapuni Hawai'i schools (See NeSmith this volume regarding such diversity). There has also been disenchantment with the amount of funding spent on the KĀ'EO assessments – over five million dollars – compared to the relative lack of funding spent on teaching materials and teacher development.⁴

As the issue of equity in assessments remains unresolved, Nāwahī has joined with other Native American language medium schools on a national basis in the political struggle against discriminatory assessments placing English over Native American languages. In the meantime, a number of

American Indian sites have developed their own Curriculum-Based Measures like those at Nāwahī for their own internal purposes.

NATIONAL LEGISLATION AND WORK WITH OTHER INDIGENOUS PEOPLES

Among the strong supporters of the 'Aha Pūnana Leo was the late Senator Daniel Inouye, Hawai'i's senior representative in the United States Congress. His support led to a major shift in U.S. policy regarding Hawaiian and Native American languages as a whole (Arnold 2001; Hinton 2001a; Kimura 2010). When the state legislature was considering removing the legal barriers to Hawaiian medium education, state legislators warned that the U.S. federal government had forced Hawai'i to restrict use of Hawaiian in schooling and could do so again. In order to remove that possibility, Pila had begun talking in 1985 with Senator Inouye's office about establishing federal legislation to protect use of Hawaiian and all languages indigenous to the United States. Senator Inouye's office indicated his support but that in order to move legislation forward the 'Aha Pūnana Leo would need to find supporters among American Indians to advocate for the idea as well.

In 1986, Kauanoë visited the Hualapai Reservation in Arizona where she met pioneering American Indian language educator Lucille Watahomigie. It was through her that the 'Aha Pūnana Leo established contacts with other American Indian and Alaska Native language educators. In 1987 Senator Hee introduced a resolution into the Hawai'i State Legislature calling upon Congress to establish legislation protect-

4.- Information on the cost to date for KĀ'EO assessments from an e-mail from Ms. Kau'i Sang, Director of the Office of Hawaiian Education dated 27 March 2019.

ing Hawaiian and all other Native American languages. Senator Inouye used that resolution as the basis of his federal bill, while the 'Aha Pūnana Leo rallied support for it among American Indians and Alaska Natives. The resulting Native American Languages Act (NALA) was passed in 1990.

Subsequent to the passage of NALA, the 'Aha Pūnana Leo worked with Dr. William Demmert, a former Deputy Commissioner in the US Office of Indian Education and a member of the Tlingit tribe of Alaska, to include provisions from NALA in the federal Elementary and Secondary Education Act (ESEA). Those provisions have been key to moving forward in overcoming historic federal suppression of indigenous languages in American schools. Dr. Demmert also worked with Nāmaka Rawlins in developing the Nāwahī Curriculum Based Measure assessments and in sharing them with American Indian language schools (Rawlins, Wilson & Kawai'ae'a 2011).

From the passage of NALA until now the 'Aha Pūnana Leo has played a major role in federal Native American language policy through testifying before Congress with Indigenous partner schools from other states. In a 2014 meeting in Hilo, those schools formalized themselves into the National Coalition of Native American Language Schools and Programs with Leslie Harper (Ojibwe) as President and Nāmaka Rawlins (Hawaiian) as Vice President. The Coalition has strengthened the voice of Indigenous language schools in Washington D.C.⁵

The 'Aha Pūnana Leo has also provided school development support for other

Indigenous peoples through a program called Hale Kipa 'Ōiwi. It provides a tour of the preschool through doctoral demonstration programs in Hilo followed by technical assistance at various levels. Several former visitors have also gone on to enroll in the Ph.D. program of the College. The first American Indian graduate, Lance X'unei Twitchel, lead the political effort that resulted in Alaska declaring its 20 Native Alaskan languages its official languages in 2014. Another doctoral student, Matthew Rama of the Pine Ridge Reservation, lead a similar movement in 2019, making South Dakota the third state to declare a Native American language official.

Cooperation with indigenous peoples outside the United States goes back to the early days of the Ka Leo Hawai'i radio program and connections with other Polynesians. A number of New Zealand Māori, especially Timoti Kāretū and Tāmāti and Tilley Reedy have played key roles in inspiring and supporting the Pūnana Leo and larger Hawaiian language movement. The 'Aha Pūnana Leo has also had close relationships with the Sami of the far northern Europe. Through such connections and the leadership of Keiki Kawai'ae'a serving as Director of the Hawaiian Language College, the World Indigenous Nations Higher Education Consortium (WINHEC) began a program of accrediting early childhood, primary school and secondary school using the Pūnana Leo and Nāwahī School as initial sites.⁶ Subsequently the partnership of the College and 'Aha Pūnana Leo established the Mokuola Honua Global Center for Indigenous Language Excellence.⁷

5.- The website of the National Coalition of Native American Language Schools and Programs can be accessed at: <http://www.ncnalsp.org/>

6.- The WINHEC website can be accessed at <http://winhec.org/>

7.- The Mokuola Honua website can be accessed at <https://www.mokuolahonua.com/>.

HORIZONTAL EXPANSION TO MORE COMMUNITIES IN HAWAII

While the 'Aha Pūnana Leo made the decision in 1985 to focus on assuring a Hawaiian language medium educational pathway from preschool through high school, it did not abandon horizontal expansion of its language nests. Such expansion was provided at the request of communities and was done with the explicit expectation that parents seek expansion through to the end of high school with 'Aha Pūnana Leo assistance. The organization also added members to its board to reflect those new communities.

In 1987, the 'Aha Pūnana Leo again opened a Pūnana Leo on Kaua'i Island, where its first language nest had failed to produce speakers. The new staff from Ni'ihau understood the mission of the school and the school received special assistance from Ni'ihau and Kaua'i-based board members 'Ilei Benimina and Hōkūlani Cleeland. That same year a Pūnana Leo opened on the island of Maui.

From 1991 through to 1999, the 'Aha Pūnana Leo opened seven new language nests, each of which required special 'Aha Pūnana Leo support to matriculate into a local public school. In two of those cases the local district superintendent refused to open a Hawaiian immersion stream and the 'Aha Pūnana Leo had to lobby the State Board of Education to pressure the opening of those sites.

On Moloka'i the organization followed the Hilo precedent of holding children back at kindergarten and declaring a room at the local Pūnana Leo a "public school". The parents provided the teacher with food and other support until the District Superintendent put that teacher on the payroll and allowed him and his students into a local

public school classroom. In Kona when the state hired a non-Hawaiian speaking certified teacher to begin a program, the 'Aha Pūnana Leo hired a Hawaiian speaker to do the actual teaching in the room, while the parents assured that the certified teacher simply sat in the room and observed. The next year, the principal hired a Hawaiian speaking teacher.

The most difficult case involved a subgroup of Ni'ihau families who had moved to Kaua'i and asked the 'Aha Pūnana Leo to help them obtain schooling through Hawaiian for their children (Wilson & Kamanā 2001:163-164). In 1994, they organized as Hui Ho'ona'auao O Nā Mākua (Educational Organization of Parents) and made a request to the Department of Education for a Kaiapuni Hawai'i program. The Department denied the request stating that since the children already spoke Hawaiian they could not enroll in a Hawaiian immersion program.

The denial from the Department was ingenious. It had initiated Hawaiian immersion with Hawaiian speaking children from the Pūnana Leo, some of whom were first language speakers. The Department had insisted in those initial years that its immersion program was a "Bilingual Education Program" for non-English speakers. Now suddenly it was only open to non-Hawaiian speakers.

The Ni'ihau parents then followed the Hilo precedent and held their children out of school setting up their own "public school" in a nearby park. Clayton Hee, then Chair of the Office of Hawaiian Affairs, worked through the 'Aha Pūnana Leo to fund opening a special K-8 Hawaiian medium program for Ni'ihau speakers in a single classroom at the local Kekaha Elementary school. 'Aha Pūnana Leo board member,

Hökūlani Cleeland, left his job as teacher of French and Hawaiian at Kaua'i High School to serve as the certified teacher of the program. Three Ni'ihau speakers James Kalei Shintani, Māpuana Beniamina and Leimokihana Kanahale were hired as the uncertified teachers. The program was named Ke Kula Ni'ihau O Kekaha (Ni'ihau School of Kekaha) and served under thirty children with the children of other Ni'ihauans skeptical of the idea of schooling through Hawaiian sending their children to English medium schools.

The single classroom was too small for a K-8 program, so the 'Aha Pūnana Leo sought to establish a separate site as it had with Nāwahīokalani'ōpu'u School. Across the street from the classroom was an abandoned building owned by the state national guard. The 'Aha Pūnana Leo worked with Mr. Hee to have the Governor transfer the site to the Office of Hawaiian Affairs, with the Office of Hawaiian Affairs then renting the site to the 'Aha Pūnana Leo. This long process along with the renovations of the building took four years.

When the building was dedicated and Ke Kula Ni'ihau O Kekaha began to move in, political opponents of Mr. Hee and disgruntled former associates of the 'Aha Pūnana Leo joined together and encouraged Ni'ihauans with children in English medium schools to take over the site for an English medium school. Also joining in the effort to take over the building for an English medium program were Native Hawaiian members of the educational establishment who were unconvinced that being educated through Hawaiian would have positive outcomes for Hawaiian children.⁸

Rumors were spread to Ni'ihauan employees of the 'Aha Pūnana Leo that the organization was stealing money from their paychecks, turning some against the organization. Another rumor was that 'Aha Pūnana Leo had wrongfully received the grant from the Office of Hawaiian Affairs for renovating the building. A claim was made that the name of that program had come to another Ni'ihau community member in a spiritual dream long before the Hawaiian medium program had begun. This then led to a court case against the 'Aha Pūnana Leo. Eventually the court ruled in favor of the 'Aha Pūnana Leo regarding the school name and property.

The whole matter was difficult for the 'Aha Pūnana Leo. The Pūnana Leo had a core group of Ni'ihauans working for it in its preschools on O'ahu and Kaua'i. They had relatives on both sides of the controversy. Its board members Ni'ihauan 'Īlei Beniamina and Hōkūlani Cleeland were also trying to bridge a split in the Ni'ihau church on Kaua'i that had resulted in two separate congregations that aligned along different family lines and then over the school issue. However, the organization did not give up on Ke Kula Ni'ihau O Kekaha. It supported the school's designation along with Kamakau School on O'ahu, as laboratory schools of the College, which provided some support in developing grant requests. These two laboratories were in addition to the 'Aha Pūnana Leo and College's demonstration laboratory school, Nāwahīokalani'ōpu'u, in Hilo.

With support from the 'Aha Pūnana Leo and College, local control of schooling through charter school status was pursued. Char-

8.- See article by Fernández Asensio in this volume on similar attitudes favoring English medium education over Hawaiian medium education in the 19th century.

ter school applications were written at Nāwahī for all three laboratory sites and in 2000 those applications were granted by the state. With Ke Kula Ni‘ihau O Kēhaha’s independent charter status, the ‘Aha Pūnana Leo transferred its control of the school’s property to that school’s charter board, which also gained access to state funds for salaries. The school held its first high school graduation in 2003 (The Garden Island staff 2003). It has also grown in enrollment (Hale Kuamo‘o 2019.) The Ni‘ihau community members who wanted an English school eventually were able to establish their own English medium charter school, also with OHA assistance. The issue of speakers of Hawaiian enrolling in schooling through Hawaiian was taken by the ‘Aha Pūnana Leo to the Legislature resulting in passage of Hawaiian language medium education provisions in 2004 that provides for schooling through Hawaiian for Hawaiian speaking children.⁹

EXPANSION BEYOND THE CLASSROOM

The ‘Aha Pūnana Leo has as its mission statement “E Ola Ka ‘Ōlelo Hawai‘i” (The Hawaiian Language Shall Live.) As such, it has not focused solely on assuring that Hawaiian speaking children and others have access to education, teachers, and classroom resources through Hawaiian. It has sponsored camps in Hawaiian, live-in programs with Ni‘ihau families for Kaiapuni Hawai‘i students, programs where young college students worked through Hawaiian with Ni‘ihau men in the summer, speech contests through Hawaiian, plays through Hawaiian, a voyaging canoe with a total

Hawaiian speaking crew and other initiatives and events using Hawaiian. Through its partnership with the Hawaiian language college, it also became affiliated with ‘Imiloa, the state’s first bilingual Hawaiian-English museum.

In 1998 at the urging of Keiki Kawai‘ae‘a the Hawaiian tradition-derived principles that had been guiding the ‘Aha Pūnana Leo and its families were written down in Hawaiian. Called the Kumu Honua Maui Ola the document was produced by a committee that included Hawaiian elder, Ni‘ihau, ‘Aha Pūnana Leo board member, Pūnana Leo teacher, university teacher, and Kaiapuni Hawai‘i teacher representation (‘Aha Pūnana Leo & Ka Haka ‘Ula O Ke‘elikōlani 2009). It was used in the accreditation of the the pioneering Kahuawaiola Hawaiian medium preservice teacher training program that Keiki lead (Wilson & Kamanā 2001:169-171; Wilson & Kawai‘ae‘a 2007). She then further used those principles to write up the Honua Maui Ola Standards for Hawaiian Culture-based education (Kawai‘ae‘a 2018). Most recently those principles we used by the State Department of Education as the basis for Nā Hopena A‘o (HA) Outcomes for all students in Hawai‘i public education (Hawai‘i Department of Education 2019).

The most ambitious non-school efforts of the ‘Aha Pūnana Leo have involved the media. In 2008, the ‘Aha Pūnana Leo was approached by a local television channel, KGMB, which sought to produce a special newscast in Hawaiian. Amy Kalili, then Chief Executive Officer of the ‘Aha Pūnana Leo, was assigned to produce the newscast together with Palikū Documentary

9.- For the Hawaiian medium education law see: https://www.capitol.hawaii.gov/hrscurrent/Vol05_Ch0261-0319/HRS0302H/HRS_0302H-.htm.

Films, an organization with connections to the Pūnana Leo movement. The success of the initial broadcast was such that the organization realized Amy needed to devote herself fulltime to continue the production of televised news in Hawaiian. With the cost of live daily news beyond the ability of the movement at the time, the effort moved into on-demand online broadcasting under 'Ōiwi TV. 'Ōiwi TV has continued to work in partnership with the 'Aha Pūnana Leo to produce a number of media products that showcase the work of the Hawaiian language movement and its Indigenous connections.¹⁰

Preceding the expansion of Hawaiian to television was an early expansion to the internet beginning in 1994 with the Leokī Hawaiian language computerized bulletin board initiated through the Hale Kuamo'o under Keiki Kawai'ae'a. That was followed in 1998 with an 'Aha Pūnana Leo funded translation of the Netscape web browser, the first such translation for an Indigenous language and only the second privately funded initiative for a non-English language. That same year the 'Aha Pūnana Leo funded the first Hawaiian medium radio music program. In 2003, the Ulukau Electronic Hawaiian library was initiated under the Hale Kuamo'o. It included many 'Aha Pūnana Leo produced materials, downloadable for free for school and personal use. Ulukau now includes 19th and early 20th century documents in Hawaiian as well as, Kani'āina, an extensive collection of Hawaiian language recordings, primarily those of the Ka Leo Hawai'i radio show that inspired the founding of the 'Aha Pūnana Leo.¹¹

THE 'AHA PŪNANA LEO IN THE PRESENT AND IMMEDIATE FUTURE

In this year of Indigenous Languages 2019, the 'Aha Pūnana Leo is looking to a bright future for the Hawaiian language and for Indigenous language revitalization as a whole. Former 'Aha Pūnana Leo Chief Executive Director, Amy Kalili, was appointed by the United Nations to the International Year's eighteen member Steering Committee. That recognition along with the awarding by Linguapax of its annual award to founding 'Aha Pūnana Leo president Dr. Larry Kimura indicates how far the 'Aha Pūnana Leo has come in its relatively short history.

This new school year enrollment in Pūnana Leo and the follow-up programs reached a new high totalling 3,675 students, an over 10,000% increase of child speakers beyond those 36 counted by the 'Aha Pūnana at the time of its founding (Hale Kuamo'o 2019). An even larger increase lies on the horizon with this year's ruling by Hawai'i State Supreme Court that access to education through Hawaiian is a right that the state public schools must provide.¹²

Anticipating that in the next few years, not just its preschools, but other initiatives need to be expanded to reach many more people, the 'Aha Pūnana Leo Board moved to hire a new professional administrative team this past year. This new step comes at a time when doubts regarding the value of being educated through Hawaiian have been largely addressed. Total Hawaiian medium programs like Nāwahī being seen

10.- See youtube for some products of 'ŌiwiTV: https://www.youtube.com/channel/UCbcKlIVtF80Z-0EZW_oNa3g.

11.- Ulukau can be accessed at: <https://ulukau.org/index.php?l=en>.

12.- See a report of the Supreme Court decision access to Hawaiian language education here: <https://library.law.hawaii.edu/2019/08/17/new-hawaii%CA%BBi-supreme-court-decision-on-olelo-hawaii/>

as especially strong (Kana'iaupuni, Brandon & Jenson 2010). Private Hawaiian immersion elementary school programs have developed and others are being planned. Moving to an even higher level of multilingualism beyond the primary use of Hawaiian and secondary mastery of English expected of all students, the 'Aha Pūnana Leo has been pioneering programs at Nāwahī School for teaching the third, fourth and fifth languages, Japanese, Chinese and Latin – through the medium of Hawaiian. Ka Haka 'Ula O Ke'elikōlani College has also increased its offerings through Hawaiian for early college enrollment of Hawaiian speaking high school students.

Most encouraging of all has been the increase of families where children are raised as speakers of Hawaiian from birth. Data from the U.S. Census Bureau indicates that Hawaiian is now reported by parents as the most frequently spoken non-English language in Hawai'i homes. While many of those reporting use of Hawaiian in the home are likely not to be proficient speakers, their efforts to use Hawaiian as best they can portends future growth of Hawaiian and its gradual return after nearly a century of suppression and near extinction (State of Hawai'i 2016). This is especially important within the context of the depopulation of Ni'ihau Island and language shift among the younger Ni'ihau descendant population living on Kaua'i (Ni'ihau Cultural Heritage Foundation no date). Hopefully, continued efforts at the two Ni'ihauan charter schools will stem the decrease in the number of children speakers of Hawaiian in that unique community of families which have contributed to much to the overall Hawaiian language revitalization effort and to the 'Aha Pūnana Leo programs in particular.

The 'Aha Pūnana Leo began with a commitment to the motto *E Ola Ka 'Ōlelo Ha-*

wai'i (The Hawaiian Language Shall Live). It has faced legal and structural barriers, doubters in the mainstream educational and political leadership, and even attacks from among those in its own circle of Native Hawaiian language and cultural proponents. Not only has it persevered, but it has continued to thrive despite those challenges. We share the story of the 'Aha Pūnana Leo here with the hope that it can inspire and help other peoples throughout the world who seek to revitalize and strengthen the ancient tongues of their forefathers and founding mothers. *E Ola Loa Nō Nā 'Ōlelo Like 'Ole O Ke Ao!* (Long Live All The Languages Of The World!)

REFERENCES

- 'Aha Pūnana Leo and Ka Haka 'Ula O Ke'elikōlani. 2009. Kumu Honua Mauli Ola. [A native Hawaiian educational philosophy statement]. Hilo: University of Hawai'i at Hilo. Accessed at: <http://www.ahapunanaleo.org/images/files/KHMO.pdf>. on October 30, 2019.
- 'Aha Pūnana Leo. No date. A Timeline of Revitalization. Accessed at <http://www.ahapunanaleo.org/index.php?/about/a-timeline-of-revitalization/> on October 30, 2019.
- Arnold, R. 2001. To help assure the survival and continuing vitality of Native American languages. In *The green book of language revitalization in practice*, ed. by L. Hinton & K. Hale, 45–48. San Diego: Academic Press.
- Coffman, Tom. 2003. *The island edge of America: A political history of Hawai'i*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Goldberg, D., D. Looney, & N. Lusin. 2015. Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2013. New York: Modern Language Association.

- https://www.mla.org/content/download/31180/1452509/2013_enrollment_survey.pdf (retrieved 23 March 2016). Hawaiian language revitalization
- Grenoble, L., & L. Whaley. 2006. *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hale Kuamo'o. 2019. *Nā Kula Kaiapuni Hawai'i 2019–2020. (Data on enrollments)*. Hilo: Ka Haka 'Ula O Ke'elikōlani.
- Hale Kuamo'o. 2019. *Nā Kula Kaiapuni Hawai'i 2019–2020. (Data on enrollments)*. Hilo: Ka Haka 'Ula O Ke'elikōlani.
- Hawai'i Department of Education. 2019. *Nā Hopena A'o Statements HĀ:BREATH*. Accessed on November 9, 2019 at <https://www.hawaiipublicschools.org/DOE%20Forms/NaHopenaAoE3.pdf>
- Hinton, L. 2001a. Language revitalization: An overview. In *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, ed. by L. Hinton and K. Hale, 3–18. San Diego: Academic Press.
- Hinton, L. 2001b. Federal language policy and indigenous languages in the United States. In *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, ed. by L. Hinton and K. Hale, 39–44. San Diego: Academic Press.
- Hinton, L. 2001c. An Introduction to the Hawaiian Language. In *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, ed. by L. Hinton and K. Hale, 129–131. San Diego: Academic Press.
- Ka Haka 'Ula O Ke'elikōlani with additional support from Kamehameha Schools, Native Hawaiian Education Council, Office of Hawaiian Affairs. 2018. *Nā Honua Maui Ola (Second Edition)*.
- Kana'iaupuni, S., L. Brandon, & U. Jenson. 2010. Culture-based education and its relationship to student outcomes. Kamehameha Schools Research & Evaluation Division. http://www.ksbe.edu/spi/PDFS/CBE_relationship_to_student_outcomes.pdf.
- Kawai'ae'a, K. 2018. *Nā honua maui ola: Hawaiian cultural pathways for healthy and responsive learning environments (2nd ed.)*. Hilo, HI: Hale Kuamo'o. (available at: <http://www.olelo.hawaii.edu/olelo/pdf/NHMO-Book-Rev2.pdf>)
- Kawai'ae'a, K., A. M. Housman, K. Alencastre, K. Ka'awa, K. Māka'imoku, & K. Lauano. 2007. Pū'ā i ka 'Ōlelo, Ola ka 'Ohana: Three generations of Hawaiian language revitalization. *Hūlili: Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-Being* 4:183–237.
- Kimura, Larry. 2010. Aia lā Kākou Nā Hā'ina - The Answers Are Within Us: Language Rights in Tandem with Language Survival. Pgs. 32-42 in *American Indian Language Development Institute: Thirty Year Tradition of Speaking from Our Heart* (eds. Galla, Candace K., Stacey Oberly, G.L. Romero, Maxine Sam, Ofelia Zepeda). University of Arizona. Tucson, Arizona.
- Kimura, Larry and April G.L. Counciller. 2009. Indigenous New Words Creation: Perspectives from Alaska and Hawai'i. Pp.121-139 in *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned*. (Ryehner J. & L. Lockard (eds.). Flafstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Lucas, P. 2000. E ola mau kākou i ka 'ōlelo makuahine: Hawaiian language policy and the courts. *Hawaiian Journal of History* 34:1–27.
- McCarty, Teresa L. 2003. Indigenous Education: New Possibilities, Ongoing Constraints. *Comparative Education*. Vol. 39, No. 2. Special Number (27). Pp. 147-163
- Ni'ihau Cultural Heritage Foundation. No date. Accessed at <http://www.niihauheritage.org/> on 10 November 2019.

- Pease-Pretty On Top, J. 2003. Native American language immersion: Innovative Native education for children and families. <http://www.collegefund.org/userfiles/file/ImmersionBook.pdf> (accessed 5 May 2016).
- Rawlins, N., W. Wilson, & K. Kawai'ae'a. 2011. Bill Demmert, Native American language revitalization, and his Hawai'i connection. *Journal of American Indian Education* 50:74–85.
- Schütz, A. 1994. *Voices of Eden: A history of Hawaiian language studies*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Silva, N. 2004. *Aloha betrayed: Native Hawaiian resistance to American colonialism*. Durham: Duke University Press.
- State of Hawaii. 2016. Non-English speaking population in Hawaii. Research and Economic Analysis Division, Department of Business, Economic Development and Tourism. http://dbedt.hawaii.gov/economic/reports_studies/non-english-speaking-population-in-hawaii/ (accessed 23 April 2016).
- The Garden Island staff. 2003. Hawaiian language school Ke Kula Niihau O Kekaha graduates its first senion class. Article published in the newspaper on 20 June 2003.
- Ulukau The Hawaiian Electronic Library. <http://ulukau.org/> (accessed 7 July 2014).
- U.S. Census Bureau. 2000. Language spoken at home for the United States, Census 2000. Special Tabulation 224. <http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/census/>.
- Warner, Sam No'eau. 2001. The Movement to Revitalize Hawaiian Language and Culture. Pages 133-144 in *The green book of language revitalization in practice*, ed. by L. Hinton & K. Hale, San Diego: Academic Press.
- Wilson, W. 1998. I ka 'ōlelo Hawai'i ke ola. "Life is found in the Hawaiian language." *International Journal of the Sociology of Language* 132:123-137. Indigenous community-based education, ed. by S. May, 95–108. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wilson, W. 2012. USDE violations of NALA and the testing boycott at Nāwahīokalani'ōpu'u School. *Journal of American Indian Education* 51(3):30–45.
- Wilson, W. 2013. Chapter 108 Assessing Hawaiian. Pages 1748-1749 in *The Companion to Language Assessment*. Kunnan, Anthony John (ed.) Wiley-Blackwell, Hoboken, New Jersey.
- Wilson, W. 2014. Hawaiian: A Native American Language Official for a State. In *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States: Research, policy, and educational practice*, ed. by T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S.C.K. Moore, and N. Liu, 219–228. New York: Routledge.
- Wilson, W. 2017. Hawaiian Language Revitalization. Pages 220-237 in *Languages of the Pacific Islands: Introductory Readings* (Hiroko Sato & Joel Bradshaw eds.)
- Wilson, W. 2017. The Hakalama: The 'Aha Pūnana Leo's Syllabic Hawaiian Reading Program. Pages 133-150 in *Literacy in the Early Years: Reflections on International Research and Practice* (Claire J. McLachlin and Alison W. Arrow (eds.)
- Wilson, W., & K. Kamanā. 2001. Mai Loko Mai O Ka 'I'ini: Proceeding from a dream. The 'Aha Pūnana Leo connection in Hawaiian language revitalization. Pages 147-176 in *The green book of language revitalization in practice*, ed. by L. Hinton & K. Hale, San Diego: Academic Press.
- Wilson, W., & K. Kamanā. 2006. For the interest of the Hawaiians themselves: Reclaiming the benefits of Hawaiian-medium education. *Hūlili: Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-Being* 3:153–181.

- Wilson, W., & K. Kamanā. 2011. Insights from Indigenous language immersion in Hawai'i: The case of Nāwahī School. In *Immersion education: Practices, policies, possibilities*, ed. by D. J. Tedick, D. Christian, & T. Williams, 36–57. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wilson, W., & K. Kamanā. 2013. E Paepae Hou 'Ia Ka Pōhaku: Reset the stones of the Hawaiian house platform. In *Bringing our languages home*, ed. by L. Hinton, 101–117. Berkeley: Heyday Books.
- Wilson, W., & K. Kawai'ae'a. 2007. I Kumu; I Lālā: "Let there be sources; let there be branches": Teacher education in the College of Hawaiian Language. *Journal of American Indian Education* 46(3):37–53.

‘AHA PŪNANA LEO - AVANÇANT DES DE LA BASE

Dr. William H. Wilson i Dr. Kauanoë Kamanā

[nou esborrany amb data 10 de novembre de 2019]

UNA PETITA ORGANITZACIÓ AMB UNA GRAN MISSIÓ

Pūnana Leo és l'entitat sense ànim de lucre a la qual s'atribueix l'inici i el sosteniment de la revitalització del hawaià a través de l'ensenyament vehicular en hawaià, la iniciativa per promoure una llengua indígena més gran i coneguda als Estats Units i la segona del món (Hinton, 2001c: 131; McCarty, 2003: 152; Grenoble i Whaley, 2006: 94-101). Quan es va fundar el 1983, tot l'ensenyament a Hawai'i s'impartia en anglès i l'entitat només comptava amb 36 nens menors de 18 anys que parlaven hawaià amb fluïdesa, tots, excepte dos, de la comunitat aïllada de Ni'ihau. L'objectiu principal de 'Aha Pūnana Leo ha estat i és fer augmentar les famílies de parla hawaiana i capacitar-les perquè puguin utilitzar el hawaià en la vida quotidiana. La determinació de l'entitat ha impulsat canvis importants, no tan sols per al hawaià, sinó per a les llengües indígenes dels Estats Units en el seu conjunt (Pease-Pretty On Top, 2003).

Fundada el 1983, 'Aha Pūnana Leo ha dirigit durant quatre dècades l'únic sistema de nius de llengua a l'estat de Hawai'i, des dels quals ha liderat el desenvolupament d'un sistema d'ensenyament vehicular en hawaià fins al doctorat. També ha proporcionat suport auxiliar a aquells programes i ha desenvolupat l'ús del hawaià en l'àmbit públic. Els seus dotze centres preescolars treballen molt de prop amb el Ka Haka 'Ula O Ke'elikōlani College i els programes es-

colars experimentals d'aquesta facultat en un consorci que busca mostrar les millors pràctiques de normalització del hawaià.

Els integrants del petit consell de 'Aha Pūnana Leo, tots voluntaris, han estat majoritàriament mestres de hawaià: els seus avis parlaven el hawaià com a llengua materna. El consell sempre ha tingut representació de hawaiians no nadius. L'entitat presta els seus serveis a famílies amb independència del seu origen.

L'entitat és àmpliament reconeguda per haver iniciat l'ensenyament vehicular en hawaià modern, però la seva tasca no ha estat exempta de crítiques, com les d'un antic membre del consell i altres persones que hi van estar vinculades (Hinton, 2001b: 130-131; Grenoble i Whaley, 2006: 100-101). Els lectors poden consultar Warner (2001) i NeSmith (aquest volum) per veure valoracions crítiques de 'Aha Pūnana Leo.

UNA IDEA INSPIRADA PER UN PROGRAMA DE RÀDIO

Els fundadors de 'Aha Pūnana Leo van sorgir d'un programa d'entrevistes en hawaià —Ka Leo Hawai'i— creat el 1972 que s'escoltava a totes les illes de l'arxipèlag. Ka Leo Hawai'i estava presentat per Larry Kimura, llavors recentment contractat per ensenyar hawaià al campus principal de Mānoa de la Universitat de Hawai'i. Els

1 Aquest article es basa principalment en experiències personals combinades amb la informació del lloc web de 'Aha Pūnana <http://www.ahapunanaleo.org/> (consulta: 9 de novembre de 2019).

convidats eren els últims parlants de hawaià com a llengua materna. En Larry primer entrevistava el convidat i després rebia trucades d'altres parlants. Xerraven sobre les experiències vitals dels entrevistats —sobretot de la vida al món rural—, però també de la conquesta americana del regne hawaià independent, de les apropiacions de les terres de hawaians nadius i dels càstigs als infants que parlaven hawaià en el nou sistema escolar nord-americà (Lucas, 2009; Silva, 2004).

Els alumnes d'en Larry que col·laboraven amb el programa ignoraven que el hawaià es parlés tant en la joventut d'aquella gent gran i no tan sols entre hawaians nadius. De fet, entre els convidats de Ka Leo Hawai'i hi havia parlants d'ascendència europea i asiàtica, com també moltes persones d'ascendència hawaiiana nativa mixta i no nativa. Aquesta gent gran recordava fins i tot que en temps dels seus pares hi havia escoles públiques i serveis públics que es proporcionaven en hawaià.

Els alumnes que col·laboraven amb el programa de ràdio van voler restablir aspectes d'aquell temps que recordava la gent gran. Van imaginar futures famílies parlant hawaià com a llengua materna, escoles ensenyant en hawaià i l'ús del hawaià en la vida quotidiana a Hawai'i.

EL RENAIXEMENT HAWAIÀ I EL CANVI SOCIAL

La dècada de 1970, quan es va iniciar Ka Leo Hawai'i, va ser un període d'agitació als Estats Units i Hawai'i com a reacció a la històrica discriminació racial. L'aleshores passat recent i fins i tot el present de Hawai'i mostrava la discriminació de la població majoritària originària principalment d'Àsia i de les illes portugueses de

l'Atlàntic, importada com a mà d'obra per a les plantacions de sucre propietat de l'oligarquia angloamericana. El terme anglès *locals* aglutinava els descendents dels immigrants de les plantacions de sucre amb la població indígena nativa hawaiiana, amb la qual hi havia molts llaços familiars fruit dels matrimonis mixtos.

Aquests *locals* es van cohesionar al voltant del pidgin, una llengua criolla que va sorgir després de l'annexió americana i que, pel fet que la major part del seu vocabulari no anglès era hawaià, va accentuar el caràcter natiu hawaià de la població local. Parlar pidgin era vist com un signe d'inferioritat i els qui el parlaven eren discriminats (Saft, 2019). 'Aha Pūnana Leo va començar amb el desig de restablir el hawaià com una llengua al mateix nivell que l'anglès, partint dels parlants aïllats de hawaià que quedaven i de la base hawaiiana d'aquest pidgin.

El Hawai'i de la dècada de 1970 feia poc que havia passat de ser un territori controlat pel president a ser un estat dels EUA. La majoria no angloamericana que va arribar a controlar el govern del nou estat va sentir la responsabilitat de corregir certs errors històrics, com els relacionats amb les terres i la cultura dels nadius hawaians. Els joves pressionaven per accelerar aquests canvis. En el terreny cultural els joves van començar a reviuir la música i dansa tradicionals de Hawai'i, barrejant-la amb ritmes de rock (vegeu Silva, aquest volum). Aquesta nova música hawaiiana va definir el renaixement de la identitat hawaiiana i l'activisme polític: el "renaixement hawaià" (Coffman, 2003; Wilson, 1998, 2014, 2017).

El renaixement hawaià va donar lloc a una gran demanda de llengua hawaiiana a la universitat (Schutz, 1994:362). El hawaià ja es distingia entre les llengües indígenes dels Estats Units per la seva oferta de

cursos universitaris i per una tradició d'al·fabetització en una ortografia unitària que podien utilitzar parlants de tots els dialectes. L'ensenyament de la llengua oral havia millorat recentment gràcies en gran part a l'adopció d'una marcadura sistemàtica de les omnipresents oclusions glotals i vocals llargues en la llengua parlada, que no estaven marcades en l'ortografia estàndard (Wilson, 2017: 220-221).² Amb tot, la majoria dels estudiants no van avançar a classes de nivell superior per arribar a ser parlants competents de hawaià. En Larry ens va agafar al petit grup d'estudiants avançats que col·laboràvem amb el seu programa de ràdio i ens va portar a practicar el hawaià amb la gent gran de les zones rurals. Tant nosaltres com el mateix Larry ens vam convertir en la base que va formar el consell original de 'Aha Pūnana Leo.

Les accions polítiques del consell de 'Aha Pūnana Leo es remunten a aquesta primera interacció amb ancians hawaiians nadius. En aquell context, en Larry, que es va convertir en el primer president de l'entitat, va influir en els redactors de la Constitució de Hawai'i de 1978, la primera d'ençà que Hawai'i va passar a ser un estat. Entre aquells polítics hi havia el cosí d'en Larry, John Waihe'e, que va encapçalar la redacció de les seccions de la nova constitució relacionades amb els nadius hawaiians.

Una secció de la proposta de nova constitució estatal, de rellevància singular per a la tasca de 'Aha Pūnana Leo, declarava

que el hawaià havia de ser una llengua oficial de Hawai'i juntament amb l'anglès. Altres disposicions relacionades requerien que el nou estat promogués l'ensenyament del hawaià i protegís les pràctiques culturals tradicionals dels hawaiians nadius. Les dues últimes disposicions no diferien gaire de les lleis d'altres estats relatives als indis americans, però el reconeixement del hawaià com a llengua oficial, malgrat que inicialment semblava ser merament simbòlic, no tenia precedents (Wilson, 1999; Lucas, 2000).³ Cap dels altres 49 estats tenia una llengua oficial no anglesa. De fet, la història dels EUA es caracteritzava per la repressió de les llengües no angleses i l'extermini de les llengües indígenes.

ANCIANS QUE ENSENYEN A LA UNIVERSITAT I UN NEN QUE PARLA HAWAIÀ

El renaixement hawaià no va remetre amb el canvi de dècada. Els alumnes d'en Larry van començar a ensenyar hawaià per satisfer la creixent demanda de cursos en instituts i facultats angleses de Hawai'i. Nosaltres mateixos ens havíem traslladat a la perifèrica ciutat de Hilo per ensenyar en un nou programa de llicenciatura en Estudis Hawaiians. En William —o Pila, com se'l coneix en hawaià— es va traslladar a Hilo primer en un nomenament d'un any per redactar el programa de llicenciatura. Abans, però, va buscar l'aprovació de l'anciana Edith Kanaka'ole, líder local de la

2.- Vegeu l'article de NeSmith (aquest volum) en relació amb els parlants hawaiians grans que no utilitzen l'oclusió glotal ni el màcron quan escriuen. Els angloparlants, no els hawaiians grans, de vegades promouen que els dialectes del hawaià s'escriuin de manera diferent en funció dels sons distingits en anglès, però no en hawaià. Per exemple, escriurien el nom de l'arbre tradicionalment escrit "kiawe" de manera diferent segons les pronunciacions dialectals /tiawe/, /kiave/ i /chiawe/, en lloc de seguir l'ortografia (però no la pronunciació) normalitzada el 1826 i utilitzada de manera sistemàtica pels hawaiians de més edat (Schutz, 1994: 122-123; Wilson, 2017: 220-222).

3.- Les seccions hawaianes afegides a la nova constitució són: X-4, XII-5, 6, 7 i XV-3. Accessible a: <http://lrb-hawaii.org/con/>.

revitalització de la dansa i la llengua hawaiana. Era la professora principal de hawaiana a la Universitat de Hawai'i a Hilo, on els estudiants i la comunitat pressionaven l'administració perquè creés una llicenciatura d'Estudis Hawaiians. Com que en Pila era l'única persona que s'ajustava als seus requisits, va ser contractat per la Universitat, cosa que li va donar una posició per negociar.

En Pila va buscar l'aprovació de la Sra. Kanaka'ole de les condicions que tenia previst exigir per acceptar el lloc: la llicenciatura s'havia de separar del Departament de Llengües Estrangeres per tenir el seu propi Departament d'Estudis Hawaiians i el programa s'havia d'impartir en hawaiana i no en anglès, com passava al campus de Mānoa. La Sra. Kanaka'ole, que se'n recordava d'en Pila del programa de radio Ka Leo Hawai'i, va donar suport a aquestes dues condicions i el va animar perquè anés a Hilo i l'ajudés a ensenyar al creixent nombre d'estudiants. En Pila s'hi va traslladar el 1978.

Després del primer any treballant en la proposta de llicenciatura, a en Pila li van oferir un contracte ampliat per ensenyar a Hilo i la Kauanoë s'hi va traslladar per fer-li costat. Aquell mateix any va morir la Sra. Kanaka'ole; havia estat una peça clau en el moviment de revitalització de la llengua i la dansa hawaianes, no tan sols a Hilo sinó a tot l'estat. En honor seu, la ciutat de Hilo va canviar el nom del lloc on se celebren les competicions estatals de *hula* i la Universitat també va posar el seu nom a un edifici. Amb la seva mort, el paper crucial de la gent gran en el programa docent a través del hawaiana va continuar amb la contractació d'ancians hawaiians competents de la comunitat. El programa va créixer ràpidament (Wilson i Kamanā, 2001:172; Wilson, 2017).

Érem els únics alumnes d'en Larry d'aquella època que ens vam aparellar. Uns anys després de traslladar-nos a Hilo vam tenir el nostre primer fill, el primer dels alumnes avançats d'en Larry. Vam criar l'Hulilau des que va néixer —el 1981— parlant-li solament en hawaiana. Aviat va tenir una companya amb qui parlar hawaiana, la seva germana Keli'ihoalani, nascuda al cap de dos anys. Donàvem voltes a com podrien ser escolaritzats els nostres fills en hawaiana. Mentrestant, eren cuidats entre classe i classe pels nostres alumnes universitaris en hawaiana a les seves habitacions. Era tanta, la seva novetat, que els estudiants els mostraven als seus avis i altres parlants de hawaiana que no havien vist cap infant parlant de hawaiana durant gairebé mig segle (Wilson i Kamanā, 2013).

VINCLES DE NI'IHOU AMB LA FUNDACIÓ DE 'AHA PŪNANA LEO EL 1983

L'única comunitat on hi havia infants que parlaven hawaiana en aquell moment era la població de la petita i aïllada illa de Ni'ihou. Coneixíem gent de Ni'ihou a través del programa de ràdio. El 1982, 'Īlei Beniamina, una jove ni'ihouesa, es va matricular a la nostra llicenciatura d'Estudis Hawaiians a Hilo. La mare de 'Īlei era la directora de l'escola de l'illa de Ni'ihou. La mateixa 'Īlei era auxiliar docent en un programa bilingüe per a la transició d'infants del hawaiana a l'anglès a l'illa veïna de Kaua'i, on s'havia traslladat gran part de la població de Ni'ihou. 'Īlei més tard es va convertir en una de les integrants del consell fundador de 'Aha Pūnana Leo.

'Īlei s'encarregava d'ajudar els infants de Ni'ihou a entendre les classes en anglès. El programa — creat per d'altres— multava els alumnes amb 25 centaus si parlaven hawaiana. Els alumnes podien parlar una

mica de hawaià entre ells els divendres. L'altre empleat del programa que parlava hawaià era Paul Koki Williams, també exalumne de les classes universitàries de Larry Kimura.

El mateix any que 'Īlei va anar a estudiar a Hilo, una nova superintendent d'Educació va visitar l'illa de Ni'ihau i va criticar la diglòssia present l'alfabetització en anglès dels infants amb explicacions orals en hawaià a la minúscula escola pública de l'illa. També va criticar que, a part de la mare de 'Īlei, tots els mestres fossin membres de la comunitat amb una formació mínima. De fet, l'educació a Ni'ihau acabava als 14 anys; després els nois es quedaven a l'illa per ajudar al ranxo i les noies criaven els fills i guanyaven diners amb l'artesanía. En aquella època, pocs infants sortien de l'illa per anar a l'institut, menys encara a la universitat. Les notícies als diaris sobre la visita de la superintendent i les seves crítiques a l'escola de Ni'ihau van desencadenar en la societat el sentiment que s'havia de permetre que Ni'ihau romangués inalterada com l'últim bastió de parla hawaiana, on la vida continués sense ser pertorbada pels problemes moderns.

L'any de la controvèrsia de l'escola de Ni'ihau, en Pila va escriure una carta al superintendent dels districtes de Kaua'i i Ni'ihau, Mitsugi Nakashima, oferint-se a ajudar a redactar un pla en què els infants ni'ihauesos aprendrien en hawaià, amb l'anglès com a segona llengua. Aquella tardor 'Īlei va convidar en Pila, la Kauanoë i el líder de la revitalització de la llengua maori Timoti Kāretū a visitar el programa bilingüe de Ni'ihau junt amb un altre alumne d'en Larry que vivia a Kaua'i, Byron Hōkūlani Cleeland.

Després d'aquesta visita, els qui érem a Kaua'i vam trucar a en Larry perquè vin-

gués a Kaua'i amb l'estudiant universitari Sam No'ēau Warner per parlar sobre la creació de centres preescolars privats en hawaià. En Larry hi estava molt interessat després d'assabentar-se de la recent creació dels nius de llengua de Kōhanga Reo a Nova Zelanda. A la reunió vam decidir crear una organització sense ànim de lucre amb el nom de 'Aha Pūnana Leo ('assemblea de nius de llengua') en honor als programes maoris i a les referències a les aus en la poesia hawaiana (Wilson i Kamanā, 2001: 148-149).

Vam registrar la nova organització el 12 de gener del 1983. El primer consell estava constituït per Larry Kimura (president), No'ēau Warner (vicepresident), Hōkūlani Cleeland (secretari) i Pila Wilson, 'Īlei Beniamina, Koki Williams (membres). La Kauanoë va ser la primera treballadora de l'organització i qui va establir les escoles.

BARRERES LEGALS CONTRA L'ESCOLARITZACIÓ EN HAWAIÀ

El Dr. Nakashima va seguir desenvolupant un programa d'estudis oficial en hawaià a l'escola de Ni'ihau, però després que se n'aprovés la proposta a finals del 1983 es va comprovar que encara hi havia vigent una llei aprovada el 1896, amb l'enderrocament del regne hawaià, que prohibia l'ús del hawaià com a vehicle d'instrucció. La nova 'Aha Pūnana Leo va començar aleshores a pressionar el govern de l'estat per canviar aquesta llei. La primera temptativa el 1984 va fracassar i 'Aha Pūnana Leo es va adonar que l'ús del hawaià, fins i tot en escoles privades, s'enfrontava a barreres legals (Lucas, 2000).

El Departament de Salut i Serveis Humans de l'estat va dictaminar que el nostre pla d'ensenyament per a infants de 3 i 4 anys

en un model privat de niu de llengua, amb empleats de la comunitat competents en la llengua, compliria la legislació estatal, però només si ens centràvem a reviure un idioma *estranger*, no el hawaià. Per poder ensenyar hawaià, el nostre personal havia de tenir titulació universitària en educació infantil i puericultura, com s'exigia als centres preescolars en anglès enfocats en la preparació acadèmica dels infants per a l'escola primària. Això ens va representar un gran entrebanc. Els qui dominaven el hawaià no havien anat a la universitat. Molts no havien acabat l'escola secundària o ni tan sols la primària. El mateix aïllament de l'escolarització a les zones rurals els havia permès créixer parlant hawaià.

Aquesta barrera no ens va desanimar. La Kauanoë va demanar una excedència a la Universitat per estudiar educació infantil i afegir la titulació de primera infància al seu màster en Lingüística. La Kauanoë seria la professora.

Haviem manifestat al Departament de Salut i Serveis Humans que la seva decisió contra el hawaià era discriminatòria. Vam trobar certa solidaritat al Departament: ens van dir que ens deixarien posar en marxa el programa temporalment si els professors es treien el títol. Devien pensar que els nostres mestres no podrien matricular-se a la universitat ni aprovar cap curs, però com que a Hilo controlàvem el nostre propi departament universitari vam matricular un nombre suficient dels nostres professors com a estudiants d'admissió especial en cursos de llengua hawaiana de la facultat —que podien aprovar fàcilment— i d'aquesta manera vam demostrar que estaven cursant estudis superiors.

També volíem que el Parlament concedís a les escoles en llengua hawaiana els mateixos drets que a les escoles en llengües

estrangeres, a les quals se'ls permetia contractar professors basant-se únicament en el domini de l'idioma. Ens vam adonar que també hi havia un centre preescolar en anglès que estava exempt de contractar professors titulats. Era un centre per a infants de classe alta que anirien a una escola privada elitista que s'havia creat originàriament per als fills de l'oligarquia angloamericana. Aquest precedent ens va servir per defensar al Parlament els nostres nius de llengua.

ELS ENTREBANCS DEL PROGRAMA DE NIUS DE LLENGUA

Malgrat les barreres que havíem de superar, l'estiu del 1984 vam obrir el nostre primer niu de llengua Pūnana Leo a l'illa de Kaua'i amb un equip jove de Ni'ihau. Entre els alumnes hi havia infants monolingües de Ni'ihau que s'havien traslladat recentment a Kaua'i i infants hawaians nadius de parla anglesa criolla. Tots els infants eren principalment de la Hawaiian Homeland local, una comunitat semblant a una reserva ameríndia. Vam obrir amb una llicència temporal, amb la Kauanoë dirigint el programa des de Hilo i tots dos treballant perquè la resta del personal es pogués titular.

Aquest niu de llengua inicial no va complir els nostres objectius i el vam acabar tancant. Tot i que es va dir als mestres que al Pūnana Leo només parlessin en hawaià, la seva preocupació pels infants de parla no hawaiana va fer que utilitzessin l'anglès la major part del temps. El resultat va ser que els infants de parla hawaiana de Ni'ihau van començar a parlar anglès i els de parla no hawaiana no van aprendre hawaià.

Vam obrir dos centres nous a la primavera de 1985, un a Honolulu, un indret molt urbà, i l'altre a la Hilo semirural. Els mestres

a Honolulu eren gent més jove de Ni'ihau encapçalats per la ni'ihauesa Lolena Nicholas. A Hilo eren Helen Haleola Lee Hong i altres persones grans locals, amb el suport d'estudiants universitaris de segona llengua. La Kauanoë va liderar la iniciativa.

Els mestres rebien un salari mínim sufragat per les matrícules assequibles que pagaven els pares. També es demanava als pares que netegessin l'aula, prepararessin el menjar, assistissin a classes de hawaià i organitzessin una comissió de pares. La selecció dels infants es va basar en el compromís amb la revitalització de la llengua. També vam tenir en compte —cosa que encara fem— que els pares haguessin estudiat hawaià i quant de vocabulari hawaià controlaven a través d'activitats culturals o del pidgin. Els infants de parla hawaiana tenien prioritat en la matriculació. Quan vam començar, només hi havia quatre infants matriculats que complissin aquests criteris, els nostres propis fills Huli-lau i Keli'iholani a Hilo i Kanani Kawai'ae'a i Kau'i Kaina a Honolulu.

En la preparació per obrir aquests dos centres, en Larry havia organitzat tallers amb els mestres i altres ancians de parla hawaiana per establir quins termes hawaïans s'utilitzarien en les activitats i quins objectius s'inclourien en els nius de llengua. Les comunitats on els mestres havien crescut parlant hawaià no tenien cap d'aquests recursos, ni tan sols electricitat, aigua corrent i altres coses de la vida urbana. Necessitàvem termes nous perquè estàvem decidits a fer funcionar els nius de llengua totalment en hawaià. Al cap de tres mesos d'obrir aquests centres amb els mestres parlant exclusivament en hawaià, els nens ja parlaven la llengua.

Teníem forts aliats al Parlament de Hawai'i. El senador Clayton Hee, antic estudiant de

hawaià d'en Larry i en Pila, va ser l'impulsor clau. El 1985, el senador Hee va encapçallar la nostra iniciativa per aprovar una llei que permetés adoptar el hawaià com a llengua vehicular en lloc de l'anglès, així com ampliar als Pūnana Leo el dret de les escoles d'idiomes estrangers a contractar mestres exclusivament en funció del seu domini de l'idioma. Les dues lleis es van rebutjar. El Departament d'Educació tenia reserves sobre les escoles públiques fora de Ni'ihau i l'associació de mestres d'educació infantil es va oposar a la legislació dels nius de llengua. Ho vam tornar a provar el 1986 i, després d'una llarga audiència, ho vam aconseguir. S'obria la porta a l'augment dels Pūnana Leo i a la presència del hawaià a les escoles públiques (Wilson i Kamanā, 2001: 149-150).

L'escola de Ni'ihau ja tenia des del 1982 el permís del Consell Estatal d'Educació per funcionar en hawaià. El 1986 la controvèrsia sobre el superintendent estatal i la seva decisió de forçar el canvi a l'escola de Ni'ihau s'havia resolt i el Departament d'Educació va tornar a ignorar aquella escoleta d'aquella illa remota. El Departament tampoc tenia plans per als infants que estaven a punt de matricular-se al parvulari dels centres Pūnana Leo a Honolulu i Hilo.

LA INTEGRACIÓ EN L'ENSENYAMENT SUBVENCIONAT

'Aha Pūnana Leo va decidir complir la nova llei a la seva manera. A Hilo vam separar una àrea al centre del niu de llengua Pūnana Leo com a "parvulari", on vam mantenir els cinc nens, que si no s'haurien matriculat en un altre parvulari, i els vam ensenyar en hawaià nosaltres mateixos a partir d'un mètode sil·làbic hawaià actualitzat per ensenyar a llegir que vam anomenar Hakalama (Wilson i Kamanā, 2017). Segons la llei

estatal, un parvulari privat ha de disposar de llicència, però no la vam sol·licitar perquè insistíem que el nostre parvulari era “públic” i que ‘Aha Pūnana Leo aplicava la llei estatal relativa al hawaià com a llengua vehicular. Com que l’educació pública és gratuïta, ‘Aha Pūnana Leo no cobrava matrícula als infants que s’hi inscrivien. Vam anomenar el programa Papa Kaiapuni Hawai‘i (‘classe ambiental hawaiana’). Ens podrien haver arrestat, però aquell primer any l’estat va mirar cap a una altra banda.

A Honolulu no hi cabia ningú més, al niu de llengua. Els dos infants que s’hi volien matricular van ser enviats a l’ensenyament públic en anglès. Una de les preguntes del formulari de matriculació per al parvulari estava relacionada amb els altres idiomes, a part de l’anglès, que parlava l’infant. Els pares de la Kanani Kawai‘ae‘a van indicar el hawaià i per tant va ser enviada a la classe “SLEP” (sigles en anglès de Programa de parlants d’altres idiomes a part de l’anglès). La seva mare, Keiki Kawai‘ae‘a, recorda que la mestra del programa encarregada de fer la transició de la Kanani a l’anglès va instar la Keiki a deixar de parlar hawaià a la seva filla. S’hi va negar i la Kanani es va mantenir en el programa durant tot l’any.

Aquell mateix any ‘Aha Pūnana Leo va col·laborar amb el senador Hee per animar el nou superintendent d’Educació, Charles Toguchi, a defensar la implantació de la nova llei a Hilo i Honolulu. El Sr. Toguchi va arribar a un acord amb ‘Aha Pūnana Leo pel qual promouria l’inici d’un programa davant el Consell Estatal d’Educació i pel qual ‘Aha Pūnana Leo: 1) aportaria dos grups d’alumnes de 5 i 6 anys per formar dues classes combinades de parvulari i primer curs; 2) buscaria dos professors titulats que parlessin hawaià, i 3) proporcionaria materials didàctics i altres recursos per a aquests mestres.

‘Aha Pūnana Leo, amb l’ajuda de Dorothy Lazore, una índia mohawk del Quebec, va pressionar la Junta d’Educació perquè donés la seva aprovació. Lazore havia iniciat el primer programa d’immersió lingüística en mohawk al Canadà i ‘Aha Pūnana Leo la va portar a Hawai‘i. El seu testimoni al juliol de 1987 va ser inestimable. Al mes següent, els nens del parvulari Papa Kaiapuni Hawai‘i es van traslladar a l’escola primària de Keaukaha a Hilo junt amb nous alumnes de cinc anys del Pūnana Leo i uns quants nens de la comunitat que no parlaven hawaià. A Honolulu, Kanani Kawai‘ae‘a va deixar el programa SLEP per entrar a l’escola primària de Waiau, junt amb un grup semblant d’infants de cinc i sis anys d’edat (Wilson i Kamanā, 2001: 149-150).

Es van contractar com a mestres Alohalani Kaina (una mare de Pūnana Leo) per al programa de Honolulu i Puanani Wilhelm (exalumna d’en Larry) per al de Hilo. Els pares s’encarregaven de preparar les aules i després donaven un cop de mà al mestre (Kawai‘ae‘a, Housman, Alencastre, Ka‘awa, Māka‘imoku i Lauano, 2007). El Departament d’Educació va designar aquestes classes com a part del programa SLEP, de manera que els infants havien d’acabar fent la transició a l’anglès. Es va indicar als mestres que no ensenyessin als alumnes a llegir i escriure en hawaià i que, encara que s’impartís totalment en hawaià, la valoració del programa com a satisfactori estava lligada al fet que els infants aprovessin un examen oral en anglès.

Els mestres i les famílies no van fer cas de la directiva de no ensenyar a llegir i escriure en hawaià. A l’inici de curs alguns nens ja començaven a llegir en hawaià després del seu pas pel Pūnana Leo. Alguns pares, entre ells nosaltres, ens vam negar que s’avalués la competència dels fills en anglès, ja que insistíem que s’oficialitzés la

instrucció vehicular íntegrament en hawaïà. 'Aha Pūnana Leo i els pares vam pressionar activament el Consell d'Educació perquè ampliés el programa fins al següent curs per a l'any següent i després any a any per a cada curs. El 1991, després de quatre anys de campanya, es va aprovar que el programa arribés fins al final de l'educació secundària. Es va aprovar que l'anglès s'incorporés com un curs —que es podria ensenyar a través de l'anglès o del hawaïà— a partir del 5è curs (Wilson i Kamanā, 2001: 156-160).

L'EXPANSIÓ VERTICAL

Quan els primers infants del Pūnana Leo entraven a les escoles públiques, el consell de l'entitat havia pres la decisió tàctica que, en lloc de crear més centres preescolars, abans ens havíem de centrar en l'expansió vertical. És a dir, estàvem decidits a portar l'educació amb el hawaïà com a llengua vehicular des de preescolar fins a l'educació secundària. Per això vam pressionar el Parlament de l'estat i el Consell d'Educació perquè establissin un marc legal i normatiu per a escoles públiques d'ensenyament en hawaïà.

Vam assegurar l'avenç proporcionant al Departament d'Educació els recursos clau que nosaltres mateixos necessitàvem. 'Aha Pūnana Leo va elaborar materials curriculars i va formar mestres per al nou sistema d'ensenyament vehicular en hawaïà. Els membres de 'Aha Pūnana Leo i els mestres principals ens reuníem cada estiu per crear materials posant hores del nostre temps lliure i diners de la nostra butxaca i demanàvem subvencions per donar suport a la tasca. El treball d'en Larry amb la gent gran per crear vocabulari es va convertir en un comitè de lèxic hawaïà que va posar en marxa un procés per aprovar noves pa-

raules i publicar-les per a les escoles (Kimura i Counciller, 2009; Wilson i Kamanā, 2001: 168-169).

'Aha Pūnana Leo va aconseguir una subvenció d'una fundació privada per crear materials el 1987 i després dues més d'importants del govern federal: una el 1988 per reforçar la competència en llengua hawaiana dels mestres i una altra el 1989 per crear materials per als programes de seguiment dels nius de llengua Pūnana Leo i de les escoles públiques (Wilson i Kamanā, 2001: 150, 152-153). Aquests van ser els únics materials i la formació docent disponibles per al programa estatal, que el Consell d'Educació havia anomenat HLIP (sigles en anglès de Programa d'Immersion en la Llengua Hawaiana) i que les famílies van anomenar Kula Kaiapuni Hawai'i pel primer parvulari dirigit per Pūnana Leo. L'estat va acabar adoptant el nom hawaïà.

GARANTIR UNA FONT UNIVERSITÀRIA DE MESTRES I MATERIALS

El 1989 'Aha Pūnana Leo va encapçalat una campanya per obtenir fons del Parlament per fundar a la Universitat de Hawai'i a Hilo el Centre de Llengua Hawaiana Hale Kuamo'o per aportar recursos a l'educació en hawaïà. En Larry es va traslladar a Hilo per treballar en el nou centre, que albergaria el seu Comitè de Lèxic. El treball inicial va incloure traduccions de llibres de matemàtiques en anglès i la creació de llibres de lectura en hawaïà a partir de contes tradicionals i materials impresos al segle XIX. També es va incorporar al nostre equip a Hilo Keiki Kawai'ae'a, que va arribar per dirigir l'elaboració del currículum i proporcionar formació als mestres que ja treballaven en els programes Pūnana Leo i Kaiapuni Hawai'i (Wilson i Kamanā, 2001: 167-171).

La formació de nous mestres va ser especialment difícil. Havien d'acreditar la seva titulació en programes universitaris de formació de professorat, que eren impartits en anglès per docents que no dominaven el hawaià i, a més, no hi havia una titulació específica per a l'educació en hawaià. Qualsevol persona amb una titulació elemental podia ser contractada per ensenyar en hawaià, encara que no parlés la llengua.

A l'escola, els pares pressionaven els directors perquè contractessin persones que els pares consideraven competents en hawaià. A Hilo animàvem els llicenciats dels nostres Estudis Hawaiians a entrar al programa de formació de professorat del campus i els vam demanar que fessin les pràctiques en el Programa Kaiapuni Hawai'i a l'escola primària de Keaukaha, però la Universitat els en dissuadia dient que veurien disminuïdes les seves perspectives laborals. Quan una estudiant hi va insistir, li van demanar que redactés tots els seus plans docents en hawaià i anglès i van avaluar la seva docència en hawaià a l'aula, amb la interpretació a càrrec d'en Bill i la Kauanoë.

El 1997, de nou amb una campanya de pressió de 'Aha Pūnana Leo i el sòlid lideratge del senador Hee, el Parlament va admetre un projecte de llei per crear una facultat de llengua hawaiana a la Universitat de Hawai'i a Hilo. Segons aquest projecte de llei, la facultat implantaria el seu propi programa de formació docent en hawaià, oferiria un programa acadèmic perquè els mestres fessin les pràctiques i també oferiria educació de postgrau en hawaià. El rector de la Universitat de Hawai'i es va oposar al projecte de llei i va insistir que, si s'aprovava, congelaria el pressupost de la nova facultat. El Parlament va traslladar la decisió sobre l'aprovació del projecte de llei amb una restricció tan severa al prin-

cipal partidari del hawaià de la comunitat, la directora de 'Aha Pūnana Leo, Nāmaka Rawlins, que va acceptar les condicions i el Parlament va ordenar la creació de la nova facultat.

La facultat va rebre el nom de Facultat de Llengua Hawaiana Ka Haka'Ula O Ke'elikōlani. L'innovador màster i els programes de formació docent en hawaià de Kahuawaiola es van iniciar amb subvencions, com les de l'Oficina d'Afers Hawaiians, canalitzades a través de 'Aha Pūnana Leo. La facultat va incorporar posteriorment el doctorat, amb el suport testimonial de 'Aha Pūnana Leo. La facultat va concedir el primer màster el 2002 i el primer doctorat el 2010. La congelació dels fons es va aixecar el 2001, de nou gràcies a la pressió de 'Aha Pūnana Leo (Wilson i Kamanā, 2001: 171-172).

CREACIÓ DEL CENTRE DE DEMOSTRACIÓ NĀWAHĪOKALANI'ŌPU'U

Nāmaka Rawlins i Clayton Hee també van jugar un paper important en la creació de l'escola Nāwahīokalani'ōpu'u (Nāwahī), el centre utilitzat pel consorci de 'Aha Pūnana Leo i la Facultat de Llengua Hawaiana per mostrar les millors pràctiques en l'ensenyament vehicular en hawaià (Wilson i Kamanā, 2001: 158-163; 2006; 2011).

A mesura que els alumnes més grans de l'escola primària Keaukaha a Hilo s'acostaven a l'adolescència, els pares es preocupaven pel futur del programa. Malgrat que el Consell d'Educació havia promès un centre integral en hawaià per a les àrees de Honolulu i Hilo, només se n'havia proporcionat un a Honolulu (Warner, 2001: 140). Els infants de Hilo que parlaven hawaià probablement serien reabsorbits entre els

centenars d'estudiants de l'escola d'ensenyament mitjà de Hilo.

La Nāmaka i la Kauanoë es van posar a buscar a Hilo una ubicació temporal per als alumnes d'aquesta edat. El 1995, es va trobar el tercer pis d'un vell edifici a Hilo i 'Aha Pūnana Leo en va pagar el lloguer amb fons propis per als cursos 6è, 7è i 8è. 'Aha Pūnana Leo va proposar que l'escola portés el nom de Iosepa Nāwahīokalani'ōpu'u, un líder destacat de la zona de Hilo en temps del regne hawaià. Es va fer una petició formal als seus nets, que van donar la seva aprovació.

Aquell curs la Kauanoë va tornar a deixar la universitat en ser contractada pel Departament d'Educació per als cursos 7è i 8è. Es van incorporar al programa altres docents amb fons d'escoles públiques i fons de 'Aha Pūnana Fons Leo i s'hi van assignar estudiants universitaris en pràctiques. La Nāmaka va trobar un lloc més permanent —el campus d'una escola privada abandonada— i va demanar ajuda a l'Oficina d'Afers Hawaiians per comprar-lo. Clayton Hee, llavors president de l'Oficina, va liderar la campanya per proporcionar el finançament a 'Aha Pūnana Leo.

La propietat, que es va comprar a l'estiu del 1996, necessitava grans reformes. 'Aha Pūnana Leo hi va convocar els pares, que es van encarregar de posar-hi nous sostres i terres, entre altres reparacions. Aquella mateixa tardor s'hi van traslladar alumnes i mestres. La Kauanoë es va convertir en la directora delegada per la Universitat.

La primera promoció de Nāwahī es va graduar el 1999. Avui, el centre inclou el niu de llengua Pūnana Leo més gran de l'estat, una escola concertada des de parvulari fins a 8è i un programa d'institut, en el qual tots els estudiants fan una sèrie de classes

amb crèdits universitaris fins a la facultat de llengua hawaiana. A més, Nāwahī té dos centres satèl·lits en altres comunitats que van topar amb dificultats perquè l'estat obrís programes per a estudiants locals del Pūnana Leo.

L'ESTABLIMENT D'AVALUACIONS ACADÈMIQUES EN HAWAIÀ

Nāwahī ha fet molt per aconseguir avaluacions escolars justes. El hawaià és molt diferent de l'anglès i les avaluacions en la llengua d'instrucció han estat problemàtiques des de la primera matriculació d'infants del Pūnana Leo a les escoles públiques (Wilson, 2013). Com a contramesura al requeriment inicial de l'estat que no s'ensenyés a llegir a en hawaià — ignorat per pares i mestres— la Nāmaka i la Kauanoë van desenvolupar una avaluació experimental de lectura en hawaià per a pàrvuls a Hilo. Com a directora de 'Aha Pūnana Leo, la Nāmaka va emprendre més tard una iniciativa per establir avaluacions formals amb l'assessorament i valoració d'examinadors nacionals. Des d'aleshores Nāwahī ha utilitzat internament les avaluacions en llengua hawaiana "basades en el currículum" per mesurar el progrés en l'alfabetització i arts del llenguatge i les matemàtiques. Nāwahī també fa que els seus alumnes es presentin al SAT, l'examen que serveix per entrar a moltes universitats dels EUA (Wilson i Kamanā, 2001: 160-161).

El 2001 el govern federal va aprovar la "Llei que cap nen es quedi enrere", que requeria que els estats avaluessin tots els estudiants mitjançant un únic examen estatal en anglès. Com que la Llei estipulava exàmens específics per als infants educats en llengües natives americanes, com el hawaià, esperàvem que s'aprovarien les mesures basades en el currículum per a Nāwahī

i altres escoles que les volguessin utilitzar, però aquestes disposicions de la Llei van ser desateses pels departaments federals i estatals d'educació. Els pares de Nāwahī es van negar que els seus fills fossin examinats en anglès. El boicot a l'examen va col·locar l'estat en una posició difícil, ja que havia de decretar el tancament de Nāwahī tot i tenir unes taxes de graduació a l'escola secundària i de matriculació a la universitat molt superiors a la mitjana estatal.

Els departaments estatals i federals d'Educació van aconseguir que la majoria d'escoles que ensenyaven en hawaià acceptessin sotmetre's a l'examen en anglès. No obstant això, el boicot de Nāwahī els va obligar a fer una cosa diferent. Primer van mirar d'aplicar disposicions que permetien la traducció dels exàmens anglesos per als estudiants nous, amb la qual cosa es tractava els hawaians com a immigrants i s'exigia a totes les escoles que ensenyaven en hawaià a passar l'examen. Al traductor no li van agradar els termes acadèmics del Comitè de Lèxic d'en Larry utilitzats en els llibres hawaians que tenien les escoles i es va inventar els seus propis termes per a la prova traduïda. Això va donar lloc a noves protestes contra les proves (Wilson, 2012).

Més recentment, l'estat va contractar experts d'altres estats per elaborar els exàmens en hawaià segons les Normes Bàsiques Comunes de l'anglès utilitzades en diversos estats, entre ells Hawai'i. Molts pares de Nāwahī han acceptat aquests exàmens KĀ'EO, però una minoria significativa ha seguit amb el boicot i ha rebutjat la derivació anglesa de les Normes Bàsiques Comunes i la falta d'atenció estatal a

la diversitat dins de les escoles en hawaià en relació amb l'idioma natal i les diferències lingüístiques a les escoles Kaiapuni Hawai'i (vegeu NeSmith, aquest volum, sobre aquesta diversitat). També hi ha hagut descontentament per la quantitat de fons gastats en els exàmens KĀ'EO —més de cinc milions de dòlars— en comparació amb la relativa escassetat de fons destinats a materials didàctics i formació de docents.⁴

Com que la qüestió de l'equitat en les avaluacions encara no s'ha resolt, Nāwahī s'ha unit a altres escoles d'ensenyament en llengües natives americanes a escala nacional en la lluita política contra la discriminació en els exàmens que col·loca l'anglès per sobre. Mentrestant, diversos centres amerindis han elaborat les seves pròpies mesures basades en el currículum, com les de Nāwahī, per a finalitats internes.

LLEIS NACIONALS I COL·LABORACIÓ AMB ALTRES POBLES INDÍGENES

Entre els grans partidaris de 'Aha Pūnana Leo hi havia el difunt senador Daniel Inouye, alt representant de Hawai'i al Congrés dels EUA. El seu suport va comportar un canvi important en la política dels EUA pel que fa al hawaià i les llengües natives americanes en conjunt (Arnold, 2001; Hinton, 2001a; Kimura, 2010). Quan el Parlament estudiava d'eliminar les barreres legals a l'ensenyament en hawaià, els parlamentaris van advertir que el govern federal dels EUA ja havia forçat Hawai'i a restringir l'ús del hawaià en l'escolarització i que ho podria tornar a fer. Per eliminar aquesta possibilitat, en Pila va començar a negoci-

4.- Informació sobre el cost fins avui dels exàmens KĀ'EO a partir d'un correu electrònic de la Sra. Kau'i Sang, directora de l'Oficina d'Educació Hawaiana, de data 27 de març de 2019.

ar el 1985 amb l'oficina del senador Inouye la promulgació d'una llei federal per protegir l'ús del hawaià i de totes les llengües indígenes dels EUA. L'oficina del senador Inouye va manifestar el seu suport, però perquè la llei tirés endavant 'Aha Pūnana Leo havia de trobar suports també entre els indis americans.

El 1986 la Kauanoë va visitar la reserva de Hualapai, a Arizona, on va conèixer la pionera pedagoga en llengües ameríndies, Lucille Watahomigie, a través de qui 'Aha Pūnana Leo va establir contactes amb altres pedagogs en llengües ameríndies i natives d'Alaska. El 1987 el senador Hee va presentar una resolució al Parlament de Hawai'i en què instava el Congrés a aprovar una llei que protegís el hawaià i totes les altres llengües natives americanes. El senador Inouye va aprofitar aquesta resolució com a base per al seu projecte de llei federal, mentre que 'Aha Pūnana Leo va aconseguir el suport dels indis americans i dels nadius d'Alaska. El 1990 es va aprovar la Llei de Llengües Natives Americanes (NALA).

Després de l'aprovació de NALA, 'Aha Pūnana Leo va col·laborar amb el Dr. William Demmert, excomissionat adjunt de l'Oficina d'Educació Indígena dels EUA i membre de la tribu tlingit d'Alaska, per incloure disposicions de NALA a la Llei federal d'educació primària i secundària. Aquestes disposicions han estat fonamentals per superar la històrica repressió federal de les llengües indígenes a les escoles nord-americanes. El Dr. Demmert també va col·laborar amb Nāmaka Rawlins per elaborar les avaluacions de les mesures basades en el currículum de Nāwahī i

compartir-les amb les escoles en llengües ameríndies (Rawlins, Wilson i Kawai'ae'a, 2011).

Des de l'aprovació de NALA fins ara, 'Aha Pūnana Leo ha exercit un paper important en la política federal sobre llengües natives americanes amb la declaració davant el Congrés amb escoles indígenes associades d'altres estats. El 2014 aquestes escoles es van reunir a Hilo i van forjar la Coalició Nacional d'Escoles i Programes en Llengües Natives Americanes, amb Leslie Harper (ojibwe) com a presidenta i Nāmaka Rawlins (hawaiana) com a vicepresidenta. La Coalició ha reforçat la veu de les escoles en llengües indígenes a Washington DC.⁵

'Aha Pūnana Leo també ha donat suport al desenvolupament escolar d'altres pobles indígenes a través del programa Hale Kipa 'Ōiwi, que ofereix un itinerari des de preescolar fins a programes de doctorat a Hilo, seguit d'assistència tècnica en diferents àmbits. Diversos visitants també s'han inscrit al programa de doctorat de la Facultat. El primer graduat indígena nord-americà, Lance X'unei Twitchel, va encapçalar la iniciativa política que va portar Alaska a declarar l'oficialitat de les seves vint llengües natives el 2014. Un altre estudiant de doctorat, Matthew Branca, de la reserva de Pine Ridge, va encapçalar un moviment semblant el 2019 que va convertir Dakota del Sud en el tercer estat a declarar oficial una llengua nativa americana.

La cooperació amb pobles indígenes fora dels Estats Units es remunta als primers dies del programa de ràdio Ka Leo Hawai'i i a les connexions amb altres polinèsis.

5.- El lloc web de la Coalició Nacional d'Escoles i Programes en Llengües Natives Americanes és: <http://www.ncnalsp.org/>.

Molts maoris neozelandesos, i especialment Tīmoti Kāretū i Tāmāti i Tilley Reedy, van inspirar i col·laborar decisivament amb els Pūnana Leo i el gran moviment de la llengua hawaiana. 'Aha Pūnana Leo també ha establert una relació estreta amb els samis de l'extrem nord d'Europa. Gràcies a aquestes connexions i al lideratge de Keiki Kawai'ae'a com a directora de la Facultat de Llengua Hawaiana, el Consorci d'Educació Superior de les Nacions Indígenes del Món (WINHEC) va iniciar un programa d'acreditació d'escoles de primera infància, primària i secundària partint de Leo Pūnana i l'escola Nāwahī.⁶ Posteriorment, el partenariat entre la Facultat i 'Aha Pūnana Leo va crear el Centre Mundial per a l'Excel·lència en Llengües Indígenes Mokuola Honua.⁷

L'EXPANSIÓ HORITZONTAL A ALTRES COMUNITATS DE HAWAI'I

Si bé el 1985 'Aha Pūnana Leo va prendre la decisió de garantir un itinerari educatiu en hawaià des de preescolar fins a l'ensenyament secundari, no va abandonar l'expansió horitzontal dels seus nius de llengua. Aquesta expansió es va fer a petició de les comunitats i es va dur a terme amb l'esperança que els pares busquessin l'expansió fins al final de l'ensenyament secundari amb l'ajuda de 'Aha Pūnana Leo. L'entitat també va incorporar membres al consell per representar les noves comunitats.

El 1987 'Aha Pūnana Leo va tornar a obrir un Pūnana Leo a l'illa de Kaua'i, on el seu primer niu de la llengua no va generar parlants. El nou personal de Ni'ihau va enten-

dre la missió i l'escola va rebre ajuda especial dels membres del consell de Ni'ihau i Kaua'i, 'Īlei Benimina i Hōkūlani Cleeland. Aquell mateix any es va inaugurar a l'illa de Maui un Pūnana Leo.

Del 1991 al 1999 'Aha Pūnana Leo va obrir set nous nius de llengua, cadascun dels quals va requerir suport especial a l'entitat per a la matriculació en una escola pública local. En dos d'aquests casos, el superintendent del districte local es va negar a obrir una línia d'immersió en hawaià i 'Aha Pūnana Leo va haver de pressionar el Consell d'Educació per forçar l'obertura d'aquests centres.

A Moloka'i l'entitat va seguir el precedent de Hilo de mantenir els infants al parvulari i declarar una sala del Pūnana Leo local com a "escola pública". Els pares van proporcionar al mestre la manutenció fins que el superintendent del districte va posar el mestre en nòmina i va concedir, a ell i als seus alumnes, una aula a l'escola pública local. A Kona, quan l'estat va contractar un mestre titulat que no parlava hawaià per iniciar un programa, 'Aha Pūnana Leo en va contractar un que parlava hawaià per impartir les classes i els pares es van assegurar que el mestre titulat fes d'observador a l'aula. L'any següent, el director va contractar un professor que parlava hawaià.

El cas més difícil va involucrar un subgrup de famílies de Ni'ihau que s'havien traslladat a Kaua'i i van demanar ajuda a 'Aha Pūnana Leo per escolaritzar els fills en hawaià (Wilson i Kamanā, 2001: 163-164). El 1994 es van organitzar com a Hui Ho'ona'auao O Nā Mākua ('organització educativa de pares') i van sol·licitar al Departament d'Edu-

6.- El lloc web de WINHEC és <http://winhec.org/>.

7.- El lloc web de Mokuola Honua és <https://www.mokuolahonua.com/>.

cació un programa Kaiapuni Hawai'i. El Departament va rebutjar la sol·licitud perquè, com que els infants ja parlaven hawaïà, no es podien inscriure en un programa d'immersió en hawaïà.

La negativa del Departament va ser enginyosa. La immersió en hawaïà s'havia iniciat amb nens de parla hawaiana del Pūnana Leo, alguns dels quals tenien el hawaïà com a llengua materna. Aquells primers anys el Departament havia insistit que el seu programa d'immersió era un "programa d'educació bilingüe" per a persones que no parlaven anglès. Ara, de sobte, només estava obert als que no parlaven hawaïà.

Els pares de Ni'ihau van seguir el precedent de Hilo i van treure els seus fills de l'escola per crear la seva pròpia "escola pública" en un parc proper. Clayton Hee, aleshores president de l'Oficina d'Afers Hawaiians, va aconseguir a través de 'Aha Pūnana Leo finançament per obrir un programa especial K-8 (de preescolar a 8è) d'ensenyament en hawaïà per als parlants de Ni'ihau en una aula de l'escola primària local de Kekaha. Hōkūlani Cleeland, membre del consell de 'Aha Pūnana, va deixar la seva plaça de mestre de francès i hawaïà a l'institut de Kaua'i per exercir de mestre titulat del programa. Es van contractar com a mestres no titulats tres parlants de Ni'ihau: James Kalei Shintani, Māpuana Beniamina i Leimokihana Kanahale. El programa es va anomenar Ke Kula Ni'ihau O Kekaha (escola ni'ihuesa de Kekaha) i va atendre una trentena d'infants amb els fills d'altres ni'ihuesos que no tenien gaire clar que per escolaritzar-los en hawaïà els haguessin d'enviar a escoles en anglès.

Com que l'aula era massa petita per a un programa K-8, 'Aha Pūnana Leo va mirar d'obrir un centre independent, com havia fet amb l'escola Nāwahīokalani'ōpu'u. Davant per davant hi havia un edifici abandonat propietat de la guàrdia nacional. 'Aha Pūnana Leo va col·laborar amb el Sr. Hee perquè el governador transferís l'espai a l'Oficina d'Afers Hawaiians i aquesta al seu torn el llogués a 'Aha Pūnana Leo. Aquest llarg procés, junt amb les reformes de l'edifici, va durar quatre anys.

Quan es va inaugurar l'edifici i Ke Kula Ni'ihau O Kekaha s'hi va començar a instal·lar, els adversaris polítics del Sr. Hee i exassociats descontents amb 'Aha Pūnana Leo es van unir per animar ni'ihuesos amb fills en escoles en anglès a prendre el control del centre per a una escola d'ensenyament en anglès. A aquest intent per fer-se amb el control de l'edifici per a un programa en anglès també s'hi van afegir nadius hawaians membres del centre educatiu que no estaven convençuts que l'ensenyament en hawaïà tindria resultats positius per als infants hawaians.⁸

Entre els empleats ni'ihuesos de 'Aha Pūnana Leo es van escampar rumors que l'entitat els robava diners de les nòmines i alguns es van girar contra l'entitat. Un altre rumor era que 'Aha Pūnana Leo havia rebut il·legalment la subvenció de l'Oficina d'Afers Hawaiians per reformar l'edifici. Es va arribar a afirmar que el nom d'aquest programa se li havia ocorregut a un altre membre de la comunitat ni'ihuesa en un somni espiritual molt abans que es posés en marxa el programa en llengua hawaiana. El cas va acabar als jutjats, però el tri-

8.- Vegeu l'article de Fernández Asensio (aquest volum) sobre actituds semblants que van afavorir l'ensenyament vehicular en anglès sobre l'ensenyament vehicular en hawaïà al segle XIX.

bunal va fallar a favor de 'Aha Pūnana Leo pel que fa al nom i la propietat de l'escola.

Tot l'afer va ser difícil per a 'Aha Pūnana Leo. Un grup de ni'ihauesos que treballaven per a l'entitat als seus centres preescolars de O'ahu y Kaua'i tenien parents als dos bàndols. Els membres ni'ihauesos del consell, 'Ilei Beniamina i Hōkūlani Cleeland, també van intentar superar una escissió dins l'església ni'ihauesa a Kaua'i que havia donat lloc a dues congregacions separades, alineades en diferents grups familiars i després al voltant de la qüestió escolar. Amb tot, l'entitat no es va donar per vençuda amb Ke Kula Ni'ihau O Kekaha i va donar suport a la designació de l'escola, juntament amb l'escola Kamakau a O'ahu, com a escoles experimentals de la Facultat, cosa que va proporcionar cert suport en les sol·licituds de subvencions. Aquests dos centres experimentals es van sumar al centre pilot escolar de 'Aha Pūnana Leo i la Facultat, Nāwahīkalanī'ōpu'u, a Hilo.

Amb el suport de 'Aha Pūnana Leo i la Facultat, es va buscar el control local de l'escolarització a través de l'estatus d'escola concertada. Les sol·licituds d'escola concertada es van redactar a Nāwahī per als tres centres experimentals i l'any 2000 l'estat les va acceptar. Amb el nou estatus d'escola concertada independent per a Ke Kula Ni'ihau O Kekaha, 'Aha Pūnana Leo va transferir el control de la propietat de l'escola al consell d'aquesta escola, que també va obtenir accés als fons de l'estat per pagar els salaris. L'escola va celebrar la seva primera graduació d'institut el 2003 (The Garden Island staff, 2003). Els membres de la comunitat de Ni'ihau que volien una escola anglesa al final van poder cre-

ar la seva pròpia escola concertada en anglès, també amb ajuda de l'OHA. 'Aha Pūnana Leo va portar al Parlament la qüestió dels parlants de hawaià escolaritzats en hawaià, fet que va donar lloc a l'aprovació el 2004 de les disposicions relatives a l'ensenyament vehicular en hawaià, que preveu l'escolarització en hawaià per als infants de parla hawaiana.⁹

L'EXPANSIÓ MÉS ENLLÀ DE L'AULA

La declaració d'objectius de 'Aha Pūnana diu: "E Ola Ka 'Ōlelo Hawai'i" ('La llengua hawaiana perdurà'). Per això l'entitat no s'ha centrat solament a garantir que els infants de parla hawaiana i altres tinguin accés a educació, mestres i recursos d'aula en hawaià, sinó que també ha patrocinat colònies en hawaià, programes d'acollida amb famílies de Ni'ihau per a estudiants de Kaiapuni, campaments d'estiu en què joves universitaris ajuden homes de Ni'ihau i s'hi relacionen en hawaià, concursos d'oratoría en hawaià, obres de teatre en hawaià i una travessia en canoa amb una tripulació de parla hawaiana, entre altres iniciatives i actes en què es parla el hawaià. A través del seu partenariat amb la Facultat de Llengua Hawaiana, l'entitat també es va associar amb 'Imiloa, el primer museu bilingüe hawaià-anglès de l'estat.

El 1998, a instàncies de Keiki Kawai'ae'a, es van redactar en hawaià els principis tradicionals hawaïans que havien guiat 'Aha Pūnana Leo i les seves famílies. El Kumu Honua Maui Ona és el document que va elaborar un comitè integrat per ancians hawaïans, Ni'ihau, el consell de 'Aha Pūnana Leo, un mestre del Pūnana Leo, un

9.- Per a la llei sobre l'ensenyament vehicular en hawaià, vegeu: https://www.capitol.hawaii.gov/hrscurrent/Vol05_Ch0261-0319/HRS0302H/HRS_0302H-.htm.

professor universitari i una representació de mestres de Kaiapuni Hawai'i ('Aha Pūnana Leo i Ka Haka 'Ula O Ke'elikōlani, 2009). Va servir per acreditar el Kahuawaiola, el pioner programa de formació docent per a l'ensenyament vehicular en hawaià liderat per Keiki (Wilson i Kamanā, 2001:169-171; Wilson i Kawai'ae'a, 2007). Keiki va aplicar després aquests principis per redactar les Normes Honua Maui Ola per a l'educació basada en la cultura hawaiana (Kawai'ae'a, 2018). Més recentment, el Departament d'Educació de l'estat va aplicar aquests principis com a base per als Resultats Nā Hopena A'o per a tots els estudiants en l'educació pública de Hawai'i (Hawai'i Department of Education, 2019).

Fora de l'escola, les iniciatives més ambicioses de 'Aha Pūnana Leo han estat els mitjans de comunicació. El 2008, la cadena de televisió local KGMB es va posar en contacte amb l'entitat per produir un teletotals especial en hawaià. Amy Kalili, llavors directora general de 'Aha Pūnana Leo, es va encarregar de produir el teletotals amb Palikū Documentary Films, un grup amb connexions amb el moviment dels Pūnana Leo. L'èxit de l'emissió inicial va ser tal que l'entitat es va adonar que l'Amy necessitava dedicar-se a temps complet a la producció de notícies televisades en hawaià. El cost de les notícies diàries en directe superava aleshores la capacitat del moviment, de manera que la iniciativa es va traslladar a la difusió en línia segons demanda a Ōiwi TV, que ha seguit col·laborant amb 'Aha Pūnana Leo per produir productes audiovisuals que mostren la tasca del moviment de la llengua hawaiana i les seves connexions indígenes.¹⁰

Abans del salt del hawaià a la televisió n'hi va haver un altre a internet el 1994 amb el tauler d'anuncis informatitzat en hawaià Leokī, iniciat per Keiki Kawai'ae'a a través de Hale Kuamo'o. El 1998 'Aha Pūnana Leo va finançar una traducció del navegador web Netscape, la primera a una llengua indígena i la segona iniciativa amb fons privats per a un idioma diferent de l'anglès. Aquell mateix any 'Aha Pūnana Leo va finançar el primer programa musical de ràdio en hawaià. El 2003 es va iniciar la biblioteca electrònica hawaiana Ulukau al centre Hale Kuamo'o, que va incloure molts materials produïts per 'Aha Pūnana Leo, els quals es poden descarregar gratuïtament per a usos escolars i personals. Ulukau inclou ara documents del segle XIX i principis del XX en hawaià, així com el Kani'āina, una extensa col·lecció d'enregistraments en hawaià, principalment del programa de ràdio Ka Leo Hawai'i que va inspirar la fundació de 'Aha Pūnana Leo.¹¹

EL PRESENT I EL FUTUR IMMEDIAT DE 'AHA PŪNANA LEO

Aquest 2019, Any de les Llengües Indígenes, 'Aha Pūnana Leo té davant seu un futur brillant per a la revitalització del hawaià i de les llengües indígenes en el seu conjunt. L'exdirectora executiva de 'Aha Pūnana Leo, Amy Kalili, va ser nomenada per l'ONU per al Comitè Directiu de l'Any Internacional, integrat per 18 membres. Aquest reconeixement, junt amb la concessió del premi anual Linguapax al president fundador de 'Aha Pūnana Leo, el Dr. Larry Kimura, indica fins on ha arribat 'Aha Pūnana Leo en la seva relativament curta història.

10.- Vegeu a YouTube alguns productes de 'ŌiwiTV: https://www.youtube.com/channel/UCbcKlIVtF80Z-0EZW_oNa3g.

11.- Es pot accedir a Ulukau a: <https://ulukau.org/index.php?l=en>.

Aquest nou any escolar la matriculació als Pūnana Leo i els programes de seguiment va aconseguir un nou rècord de 3.675 alumnes, un augment de més del 10.000% d'infants parlants en comparació amb els 36 que hi havia en la seva fundació (Hale Kuamo'o, 2019). S'entreveu que hi pugui haver un augment encara més gran amb la decisió d'aquest any del Tribunal Suprem de l'estat de Hawai'i que l'accés a l'educació en hawaià és un dret que han de garantir les escoles públiques estatals.¹²

En previsió que en els propers anys no tan sols els seus centres preescolars sinó també altres iniciatives s'hauran d'ampliar per donar servei a moltes més persones, l'any passat el consell de 'Aha Pūnana Leo va decidir contractar un nou equip administratiu. Aquest nou pas arriba en un moment en què s'han esvaït els grans dubtes sobre el valor de l'ensenyament en hawaià. Els programes vehiculars íntegrament en hawaià com Nāwahī són considerats programes especialment sòlids (Kana'iaupuni, Brandon i Jenson, 2010). S'han creat programes d'immersió en hawaià per a escoles privades de primària i se n'estan planificant d'altres. Passant a un nivell encara més alt de multilingüisme, més enllà de l'ús primari del hawaià i el domini de l'anglès com a segona llengua que s'espera de tots els estudiants, 'Aha Pūnana Leo ha iniciat programes a l'escola Nāwahī per ensenyar una tercera, quarta i cinquena llengua (japonès, xinès i llatí), amb el hawaià com a llengua vehicular. La Facultat Ka Haka'Ula O Ke'elikōlani també ha augmentat les seves ofertes en hawaià per a la inscripció a la universitat d'estudiants de secundària que parla hawaiana.

El més encoratjador de tot ha estat l'increment de famílies en què els infants són criats com a parlants de hawaià des del naixement. Les dades de l'Oficina del Cens dels EUA indiquen que els pares ara declaren el hawaià com l'idioma no anglès que es parla amb més freqüència a les llars de Hawai'i. Tot i que molts dels que declaren utilitzar el hawaià a casa probablement no siguin parlants competents, els seus esforços per parlar-lo de la millor manera possible auguren el creixement futur del hawaià i el seu retorn gradual després de gairebé un segle de repressió i gairebé extinció (State of Hawai'i, 2016). Això és especialment important en el context de la despoblació de Ni'ihau i el canvi lingüístic entre la població descendent més jove de l'illa que viu a Kaua'i (Ni'ihau Cultural Heritage Foundation, sense data). Esperem que l'esforç constant en les dues escoles concertades ni'ihaueses aturi la disminució en el nombre d'infants que parlen hawaià en aquesta comunitat única de famílies que han contribuït en gran mesura a l'esforç global de revitalització de la llengua hawaiana i als programes de 'Aha Pūnana Leo en particular.

'Aha Pūnana Leo va començar amb el seu compromís amb el lema "E Ola Ka 'Ōlelo Hawai'i" ('La llengua hawaiana perdurarà'). S'ha enfrontat a barreres legals i estructurals, a escèptics sobre la capacitat de lideratge educatiu i polític i fins i tot a atacs provinents del mateix cercle de defensors de la llengua i la cultura hawaiana nativa. Malgrat tot, no tan sols ha perseverat, sinó que ha seguit creixent. Volem compartir la història de 'Aha Pūnana Leo amb l'esperança que pugui inspirar i ajudar altres pobles del món que volen revitalitzar i enfortir

12.- Vegeu un informe de la decisió de Tribunal Suprem sobre l'accés a l'educació en llengua hawaiana: <https://library.law.hawaii.edu/2019/08/17/new-hawai%CA%BBi-supreme-court-decision-on-olelo-hawaii/>.

les antigues llengües dels seus avantpassats i mares fundadores. “E Ola Loa Nō Nā ‘Ōlelo Like ‘Ole O Ke Ao!” (‘Visca totes les llengües del món!’).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ‘Aha Pūnana Leo; Ka Haka ‘Ula O Ke‘elikōlani (2009). “Kumu Honua Mauli Ola”. [Una filosofia educativa nativa hawaiana]. Hilo: University of Hawai‘i at Hilo. En línia: <http://www.ahapunanaleo.org/images/files/KHMO.pdf> (consulta: 30 d’octubre de 2019).
- ‘Aha Pūnana Leo (sense data). “A Timeline of Revitalization”. En línia: http://www.ahapunanaleo.org/index.php?/about/a_timeline_of_revitalization/ (consulta: 30 d’octubre de 2019).
- Arnold, R. (2001). “To help assure the survival and continuing vitality of Native American languages”, pàg. 45-48. A: Hinton, L.; Hale, K. (eds.). *The green book of language revitalization in practice*. San Diego: Academic Press.
- Coffman, Tom (2003). *The island edge of America: A political history of Hawai‘i*. Honolulu: University of Hawai‘i Press.
- Goldberg, D.; Looney, D.; Lusin, N. (2015). “Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2013”. Nova York: Modern Language Association. En línia: https://www.mla.org/content/download/31180/1452509/2013_enrollment_survey.pdf (consulta: 23 de març de 2016).
- Grenoble, L.; Whaley, L. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hale Kuamo‘o (2019). “Nā Kula Kaiapuni Hawai‘i 2019–2020”. (Dades sobre matriculacions). Hilo: Ka Haka ‘Ula O Ke‘elikōlani.
- Hawai‘i Department of Education (2019). “Nā Hopena A‘o Statements HĀ: BREATH”. En línia: <https://www.hawaiipublicschools.org/DOE%20Forms/NaHopenaAoE3.pdf> (consulta: 9 de novembre de 2019).
- Hinton, L. (2001a). “Language revitalization: An overview”, pàg. 3-18. A: Hinton, L.; Hale, K. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- Hinton, L. (2001b). “Federal language policy and indigenous languages in the United States”, pàg. 39-44. A: Hinton, L.; Hale, K. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- Hinton, L. (2001c). “An Introduction to the Hawaiian Language”. A: Hinton, L.; Hale, K. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 129-131. San Diego: Academic Press.
- Ka Haka ‘Ula O Ke‘elikōlani, amb suport adicional de Kamehameha Schools, Native Hawaiian Education Council, Office of Hawaiian Affairs (2018). *Nā Honua Mauli Ola* (segona edició).
- Kana‘iaupuni, S.; Brandon, L.; Jenson, U. (2010). “Culture-based education and its relationship to student outcomes”. Kamehameha Schools Research & Evaluation Division. En línia: http://www.ksbe.edu/spi/PDFS/CBE_relationship_to_student_outcomes.pdf.
- Kawai‘ae‘a, K. (2018). *Nā honua mauli ola: Hawaiian cultural pathways for healthy and responsive learning environments* (segona edició). Hilo, HI: Hale Kuamo‘o. En línia: <http://www.olelo.hawaii.edu/olelo/pdf/NHMO-Book-Rev2.pdf>.
- Kawai‘ae‘a, K.; Housman, A. M.; Alencastre, K.; Ka‘awa, K.; Māka‘imoku, K.; Lauano, K. (2007). *Pū‘ā i ka ‘Ōlelo, Ola ka ‘Ohana: Three generations of Hawaiian language revitalization*. Hūlili: Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-Being 4:183-237.

- Kimura, Larry (2010). "Aia Iā Kākou Nā Hā'ina - The Answers Are Within Us: Language Rights in Tandem with Language Survival", pàg. 32-42. A: Galla, Candace K.; Stacey Oberly; G. L. Romero; Maxine Sam; Ofelia Zepeda (eds.). *American Indian Language Development Institute: Thirty Year Tradition of Speaking from Our Heart*. University of Arizona. Tucson, Arizona.
- Kimura, Larry; Counciller, April G.L. (2009). "Indigenous New Words Creation: Perspectives from Alaska and Hawai'i", pàg. 121-139. A: Ryehner J.; Lockard, L. (eds.). *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned*. Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Lucas, P. (2000). "E ola mau kākou i ka 'ōlelo makuahine: Hawaiian language policy and the courts". A: *Hawaiian Journal of History* 34:1-27.
- McCarty, Teresa L. (2003). "Indigenous Education: New Possibilities, Ongoing Constraints", pàg. 147-163. A: *Comparative Education*, vol. 39, núm. 2. Número especial (27).
- Ni'ihau Cultural Heritage Foundation (sense data). Lloc web: <http://www.niihau-heritage.org/> (consulta: 10 de novembre de 2019).
- Pease-Pretty On Top, J. (2003). *Native American language immersion: Innovative Native education for children and families*. En línia: <http://www.college-fund.org/userfiles/file/ImmersionBook.pdf> (consulta: 5 de maig de 2016).
- Rawlins, N.; Wilson, W.; Kawai'ae'a, K. (2011). "Bill Demmert, Native American language revitalization, and his Hawai'i connection". A: *Journal of American Indian Education* 50:74-85.
- Schütz, A. (1994). *Voices of Eden: A history of Hawaiian language studies*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Silva, N. (2004). *Aloha betrayed: Native Hawaiian resistance to American colonialism*. Durham: Duke University Press.
- State of Hawaii (2016). *Non-English speaking population in Hawaii. Research and Economic Analysis Division, Department of Business, Economic Development and Tourism*. En línia: <https://dbedt.hawaii.gov/economic/reports-studies/non-english-speaking-population-in-hawaii/> (consulta: 23 d'abril de 2016).
- The Garden Island staff (2003). "Hawaiian language school Ke Kula Niihau O Kekaha graduates its first senior class". Article publicat al diari el 20 de juny de 2003.
- Ulukau The Hawaiian Electronic Library. Lloc web: <http://ulukau.org/> (consulta: 7 de juliol de 2014).
- U.S. Census Bureau (2000). Language spoken at home for the United States, Census 2000. Special Tabulation 224. <http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/census/>.
- Warner, Sam No'eau (2001). "The Movement to Revitalize Hawaiian Language and Culture", pàg. 133-144. A: Hinton, L.; Hale, K. (ed.). *The green book of language revitalization in practice*. San Diego: Academic Press.
- Wilson, W. (1998). "I ka 'ōlelo Hawai'i ke ola. 'Life is found in the Hawaiian language'". A: *International Journal of the Sociology of Language*, 132:123-137.
- Wilson, W. (2012). "USDE violations of NALA and the testing boycott at Nāwahīokalani'ōpu'u School". A: *Journal of American Indian Education* 51(3):30-45.
- Wilson, W. (2013) "Assessing Hawaiian", cap. 108, pàg. 1748-1749. A: Anthony John Kunnan (ed.). *The Companion to Language Assessment*. Wiley-Blackwell, Hoboken, New Jersey.
- Wilson, W. (2014). "Hawaiian: A Native American Language Official for a State", pàg.

- 219-228. A: Wiley, T.G.; Peyton, J.K.; Christian, D.; Moore, S.C.K.; Liu N. (ed.). *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice*. Nova York: Routledge.
- Wilson, W. (2017). "Hawaiian Language Revitalization", pàg. 220-237. A: Hiroko Sato; Joel Bradshaw (eds.). *Languages of the Pacific Islands: Introductory Readings*.
- Wilson, W. (2017). "The Hakalama: The 'Aha Pūnana Leo's Syllabic Hawaiian Reading Program", pàg. 133-150. A: McLachlin, Claire J.; Arrow, Alison W. (eds.). *Literacy in the Early Years: Reflections on International Research and Practice*.
- Wilson, W.; Kamanā, K. (2001). "Mai Loko Mai O Ka 'I'ini: Proceeding from a dream. The 'Aha Pūnana Leo connection in Hawaiian language revitalization", pàg. 147-176. A: Hinton, L.; Hale, K. (ed.). *The green book of language revitalization in practice*. San Diego: Academic Press.
- Wilson, W.; Kamanā, K. (2006). "For the interest of the Hawaiians themselves: Reclaiming the benefits of Hawaiian-medium education". A: *Hūlili: Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-Being* 3:153-181.
- Wilson, W.; Kamanā, K. (2011). "Insights from Indigenous language immersion in Hawai'i: The case of Nāwahī School", pàg. 36-57. A: Tedick, D.J.; Christian, D.; Williams, T. (eds.). *Immersion education: Practices, policies, possibilities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wilson, W.; Kamanā, K. (2013). "E Paepae Hou 'Ia Ka Pōhaku: Reset the stones of the Hawaiian house platform". A: Hinton, L. *Bringing our languages home*, pàg. 101-117. Berkeley: Heyday Books.
- Wilson, W.; Kawai'ae'a, K. (2007). "I Kumu; I Lālā: 'Let there be sources; let there be branches': Teacher education in the College of Hawaiian Language". A: *Journal of American Indian Education* 46(3):37-53.

TAKE MY WORD: MAHALO NO I TO'U MATUA TANE

Keao NeSmith

Olelo Mua: Introduction

In an auspicious gathering of several families of the Ni'ihau community and members of the Office of Hawaiian Affairs on Kaua'i in June 1999, with perhaps more than a hundred people gathered, one father, Malaki Kanahele Jr., stood before the expectant crowd, grabbed a copy of the Pukui-Elbert Dictionary and in an impassioned speech charged with emotion, held the book high above his head and said, "In my family, we never needed this book. My grandfather was the dictionary. My father was the dictionary. And now I am the dictionary." Kanahele's words were meant to shock the audience and inspire and encourage his family to rally with solidarity around an independent, uniquely Ni'ihau-driven education program free of the dictates and policies of outside forces. The outside forces Kanahele implied obliquely were not white people or even the government of the State of Hawai'i. It was not the simple dichotomy of "Us" versus "The Man". Kanahele was speaking of other Hawai'i-based entities that rely on Pukui-Elbert to learn Hawaiian and would seek to exploit his family and community and subject their language to unnatural external forces of change.

The regularly recounted narrative of the Hawaiian language revitalization movement is that Hawaiian was the sole language of the Hawaiian Islands, but diminished by the mid-1900s to where it became rare for the average Hawai'i resident to encounter a Hawaiian speaker in late 1900s, and then rose again to over 18,000 speakers according to the 2015 Census report. The popularity of non-speakers of the Hawaiian learning the language in classroom contexts has exploded

since the 1990s until today. It behooves us, then, to consider two key subgroups of Hawaiian speakers: *native speakers* (L1s) from before the start of the language revitalization project in the 1970s, who acquired the language from their families only and *second language learners* (L2s) of the revitalization era, where Hawaiian is acquired from classrooms. Let us consider, too, the role and influence of Ni'ihau families—who, for the most part have never lost the language—in the overall Hawaiian revitalization project, and the community's perspective on what language revitalization means to them. This consideration is intended to complicate an often over-simplified narrative that the language was there, nearly went extinct, and rose again.

How we got here

Hawaiian Kingdom nationals enjoyed a sense of national identity, with international recognition as an independent state and a population of Hawaiian L1s. With the coup of 1893 and the territory of the Kingdom placed under belligerent occupation by US forces, and with Hawaiian nationals left feeling hopeless in the early 1900s that US President Cleveland's promise to restore the Kingdom government would ever be realized, Hawaiian parents decided not to speak Hawaiian to their children and encouraged English only in order to thrive under forced US rule. Bilingualism for their children was not even considered an option by these parents for reasons that demand more research. Social and political pressure to adopt this paradigm was the means to implement the US agenda of de-nationalization and re-education.

In 1894, one year after the coup that toppled Queen Lili'uokalani's government, Reverend Dr Charles McEwen Hyde proclaimed:¹

The Americanization of the islands will necessitate the use of the English language only as the language of business, of politics, of education, of church service; and open the wide field of English literature . . .

In the first half of the 20th century, not only did Hawaiian parents insist that their children be English monoglots, they also instructed their children to adopt modern American culture and never learn many aspects of Hawaiian culture considering such things relics of the past. US propaganda immediately following the attack on Pu'uloa (Pearl Harbor), throughout World War II, and even afterwards included the proliferation of "Speak English" posters throughout Hawai'i with pictures of the US's iconic Uncle Sam and helmeted US soldiers. Imprisonment of US-naturalized Japanese immigrants during the War posed a threatening specter for Hawaiians that perhaps they too would be suspected of less-than-patriotic behavior for speaking Hawaiian. There was a pervasive implication that any language in daily use other than English was subversive to the national order. The Department of Education and private schools, however, had the most indelible effect through the school systems with their English-only policies and the manipulation of historical facts relative to the Hawaiian Kingdom. Such things helped ensure Americanization as a social norm across Hawai'i through the late 1900s.

Hawaiian speakers increasingly became adults only after World War II, with very few Hawaiian-speaking children. New parents

in the decades after the War who were ethnic Hawaiians were mostly English monoglots and had no choice whether to use Hawaiian, English or both with their children. There was only English, mixed with a few Hawaiian words and expressions everyone would use as local jargon. As Hawaiian-speaking adults became elderly in the late 1900s and dwindled in number, any sense of a Hawaiian-speaking community all but vanished, with speakers dispersed across the Hawaiian Islands. But Hawaiian speakers of the era acquired their proficiency from among family and community members who were L1s. We shall refer to this type of speaker as "Type-1".

Many elderly Type-1 Hawaiian speakers in the late 1900s had stopped using the language as a daily language from about the time they became young parents decades earlier and many largely forgot how to speak the language by the late 1900s. Many were once highly proficient speakers in their youth before or during the War, but their proficiency declined later for lack of use to the point where they could no longer hold a conversation in Hawaiian on familiar topics as elderly adults. Fewer retained their high proficiency into their elderly years having maintained relationships with other highly proficient L1s. No one knows how many Type-1s there are today. No such census data have ever been gathered. But Hawaiian academics often postulate among themselves the number of such speakers based on who they know or have heard of in communities across the islands. The latest ruminations estimate about 100 or fewer Type-1s. Families rooted in Ni'ihau are of this type as they continue as L1s today and have never lost the language, except for a few.

1.- United States Department of State Foreign Relations 1894:825.

Those who ignited Hawaiian cultural and linguistic renaissance in the 1970s came from among the generation of adult grandchildren and great-grandchildren of Type-1s. This generation could not speak Hawaiian, only English, but increasingly longed to be Hawaiian speakers. Not having acquired the language at home, new speakers learned or are learning the language in classroom settings in almost every case and become L2s. This is the Hawaiian speaker of “Type-2”.

Few Type-2s augment classroom study with interactions with Type-1s, and audio and video recordings of Type-1s are sometimes used as a tool in classes or personal study to learn cultural content and mimic diction. Virtually every teacher in the classroom today teaching new learners is a Type-2. While Type-1s diminish in the era of revitalization, Type-2s have quickly risen in political influence and far outnumber Type-1s.

It is highly doubtful that there truly are 18,000 speakers of Hawaiian as reported in the 2015 census, but this number likely reflects the longing of non-speakers and learners to speak Hawaiian as well as they do English. The census question was, “What language do you speak at home other than English?” Respondents from the most proficient speaker to those who can “speak” only one Hawaiian word at home could honestly reply “Hawaiian”, and this is likely the case. All other census respondents likely understood “speak” to mean with high proficiency and as the normal language of the home. It is likely for this reason that the rest of the 1.4 million residents of Hawai‘i did not reply “Hawaiian”. The census data are therefore unreliable to

determine the number of Hawaiian L1s or even highly proficient speakers.

Where we find ourselves among the types

The most fundamental differences between Types 1 and 2 are their linguistic and cultural backgrounds and the way they acquired their knowledge of Hawaiian language and culture. From a documentation point of view, both types can be viewed as equally Hawaiian at the surface level. But documentation can also account for shifts in language acquisition, the impetuses behind the shifts, and when they occurred. From the points of view of other areas of linguistics, such as *revival linguistics* and the *new speaker* phenomenon, numerous distinctions between Types 1 and 2 can be identified.

Mabel Lopes of Nu‘uanu, O‘ahu, born in 1910, said of her linguistic experience,² “Nobody taught me Hawaiian. I just listened and began to understand, then I spoke the language.” Lopes is therefore an L2 of Type-1, perhaps a “Type-1.5”, since she, a non-speaker originally, acquired Hawaiian purely from Hawaiian L1s in an era where all Hawaiian speakers were Type-1. Type-2s—those who acquire the language from classrooms—who have had enough interaction with Type-1s to impact their proficiency so that they sound like Type-1s in their accent, and demonstrate Type-1 idiosyncracies in the way they use language, can be said to be greatly influenced by Type-1s to an extent that can potentially be measured. But the distinguishing characteristic of Type-2s is that the core of their learning is based in classroom study.

2.- Landgraf 1987:22.

This paper seeks to describe the lay of the linguistic landscape in the era of Hawaiian revitalization, locate the position of Type-1 Hawaiian speakers—especially those of Ni‘ihau—and describe intersections and divergence between Types 1 and 2. This paper also seeks to declare my point of view as a participant of the Hawaiian language revitalization movement that it is the responsibility of Type-2 participants to adhere to established cultural norms and hold fast to the language—the actual words, accents, linguistic idiosyncracies, and preferences—of Type-1s. We should avoid inventing new language for concepts that already exist, and include Type-1 speakers in the creation of new language acknowledging that they are resources like dictionaries in numerous areas of discourse. I am of the view that it is the choice of each individual participant of the language revitalization project to speak as Type-1s do or follow the growing trend of inventing language that diverges from Type-1 varieties. But if cultural practitioners acknowledge in the era of language revitalization that culture is practiced a certain way today because it was done this way by our elders, we should expect the same for the language.

The Ni‘ihau oasis

Although a controversial topic in some regards, the purchase of Ni‘ihau Island by the Sinclair family in 1864 helped ensure that Ni‘ihau remained a linguistic and cultural oasis. With restricted access and minimal development, Hawaiian remains the sole language spoken there. A small island with very few resources, there once was a population of about 1,000 at the end of the 1800s. Families increasingly found themselves resettling on neighboring Kaua‘i Island throughout the 20th century for work and access to medical care. Industries

such as cattle, honey, salt, wool, and charcoal production once thrived on Ni‘ihau and supported its population, but these industries diminished throughout the 1900s and today’s population holds at about 100. Family members travel between Kaua‘i and Ni‘ihau often throughout the year, and so the population on Ni‘ihau fluctuates. These families, whether situated on Ni‘ihau or Kaua‘i, constitute “the Ni‘ihau community”.

While 200–300 of the community are L1s, perhaps another 100 community members who were raised on Kaua‘i or elsewhere do not speak Hawaiian largely due to pressures to assimilate into the majority English-speaking society. On Kaua‘i, Ni‘ihau families remain a rather tight-knit community, with Hawaiian the primary language of all members from babies to the elderly in most homes. In observing the language of Ni‘ihau community members at a church service in 2014, writer, Ron Williams, noted in 2014:93, “The pastor read from the book of Timoteo (Timothy) in soft, confident verse. Then everyone, from the youngest keiki (child) to the oldest kupuna (elder), stood one after another to read aloud from the Baibala Hemolele [*Holy Bible*]. Their olelo [*language*] was natural, vibrant, resonating long after each speaker had finished.”

Distinction between the Ni‘ihau variety and that of other Type-1s

An 1824 hand-drawn map of Kaua‘i (below) illustrates how the Ni‘ihau variety of Hawaiian differs from other varieties across the Hawaiian Islands today. Schütz 1994:Chapter 7 describes how all varieties of Hawaiian once resembled today’s Ni‘ihau variety more or less. But with the adoption of the alphabet established by Christian missionaries in 1826 (*a e i o u h k l m n p w*) let-

ters representing the allophones [r] and [t] (both pronounced as in Spanish) observed in the language of speakers on all islands across the archipelago were omitted as [t] was observed to freely alternate with [k] as on Maupiti Island in the Society Islands, while [l] was observed to freely alternate with [r] as in Tongan.

Missionaries decided that the matter of free variation of allophones was too complicated for publishing texts, and so they decided to omit [r] and [t] from the alphabet and conflate [t] with [k] and [r] with [l]. The Hawaiian *w* is also the result of a conflation of three sounds: [v] (like an English *v*), [w] (like an English *w*), and [β] (a sort of cross between the English *w* and *v*, also heard less frequently in Tahitian). Speakers of all islands except Ni‘ihau changed the way they

spoke to conform to the reduced alphabet in a matter of a few years, an event we can refer to as “the Great Alignment”. This era of change deserves closer study to examine how spoken Hawaiian was pronounced before the Great Alignment compared to afterwards and what factors influenced the change (see Schütz 2020:Chapter 9).

Having been produced two years before the ratification of the alphabet, the spelling of place names on the map reflects the pronunciation of native speakers before the Great Alignment. Ni‘ihau speakers today continue to pronounce these place names as shown on the map, but write following the 1826 alphabet. ‘Kataha’ (also pronounced ‘Ketaha’ and ‘Kekaha’) on the map is the town where many Ni‘ihau families live today.



Brown 1963:9 provides an example of the alternation between [k] and [t] using *kaka-hiaka* [morning] as an example in spoken Ni‘ihau Hawaiian: “Without any change at all in its meaning, this word is pronounced sometimes as TAKAHIATA and sometimes as KATAHIKA. Hence, while T and K are of equal value, there is a tendency, by the device of alternating them in a sequence, not to use either one to the exclusion of the other. Thus we have the sequence T-K-T and K-T-K, rarely T-T-T- or K-K-K.” Samples of spoken Ni‘ihau are found in online videos.

The Hawaiian-English Dictionary (Pukui & Elbert 1986) provides many unique Ni‘ihau terms, but only in their *k* and *l* form. For example, ‘*aupata*, a Ni‘ihau term for a common shrub found growing on beaches, is spelled *aupaka* in the Dictionary. The term for the same plant outside of the Ni‘ihau community is *naupaka*. Licayan, Nizo & Kanahale 2007:12–15 document Ni‘ihau variety characteristics, such as the [k] and [t] alternation and some unique words and grammatical forms in Ni‘ihau. Its orthography resembles that of the 1824 map (albeit with *l* exclusively and no *r*) demonstrating continuity in the Ni‘ihau variety since 1824 and the robustness of the community and their language.

Many Type-1s outside of the Ni‘ihau community had demonstrated the *k* to *t* variation when they spoke—a trait likely attributable linguistic norms of the regions they grew up in—but less frequently than Ni‘ihau speakers. Practically no Type-1s of other islands have ever demonstrated the *l* to *r* variation. All Type-1s demonstrate all pronunciations of the Hawaiian *w*.

Orthography as conflict

Type-1s of all islands across Hawai‘i view the macron and glottal marks, first adopt-

ed in Pukui and Elbert 1957, as new additions to the language. Reliance on these marks is one distinguishing characteristic between the Type-1 and Type-2 speaker. Type-1s do not use them except for the glottal sometimes and never the macron and Type-2s always use them, no matter the proficiency level of the speaker, except that Type-2s often disagree with the Pukui-Elbert (1986) dictionary and with each other on the spelling of some words with the marks.

The macron, termed *kahakō* in Hawaiian, indicates length (in time) in pronouncing a vowel over which it appears. It is the only diacritic in the Hawaiian language. The symbol adopted by Pukui and Elbert (1957) to represent the glottal, called ‘*okina*, is the single open quote mark (‘). Considered a consonant, this symbol was added to the 1826 alphabet as the final letter, but as an odd-looking letter that also serves as a punctuation, it is not possible to capitalize at the start of a sentence. It is the second letter, always a vowel following the glottal, that is capitalized in a sentence. It also makes for interesting looking alphabetized lists, with a section called, ‘, as the last section of the list.

But the ‘*okina* does not factor as a letter in acronyms. Type-2s disregard the letter, ‘*okina*, in acronyms and use the following vowel instead. For example, the company name, ‘*Aha Pūnana Leo* (the founder and administrator of Hawaiian immersion pre-schools), as an acronym is *APL* and not ‘*PL*. So even among Type-2s, the ‘*okina* is regarded as a letter, but only in certain contexts.

In other language contexts, Filipino learners see macron and glottal marks in textbooks only, but speakers do not use them outside of that context. Japanese speakers

use *furigana* (simplified characters that help learners read Chinese characters), but learners abandon *furigana* over time as proficiency rises. Hebrew and Arabic learners use diacritics to guide pronunciation, but as with Japanese learners, they give up the assistance as proficiency rises. So too could be the case with Hawaiian. Learners may begin by relying on the macron and glottal and could abandon them and adopt Type-1 orthography as proficiency increases. This would be a subjective choice if a learner chooses to become more L1-like. If one can read and comprehend Type-1 orthography it is a sign that a learner's proficiency has come closer to literate Type-1 proficiency: the bar to which learners should rise.

Some Ni'ihau speakers find reading texts with the glottal and macron difficult, and some complain that 1) they don't understand why certain words are broken apart with the glottal mark, 2) they are not sure what purpose the macron serves, and 3) how strange a page of text looks with the marks. Type-1s of other islands have complained likewise in the past.

There are two schools in Kekaha, Kaua'i and one on Ni'ihau that serve the community. Students at these schools are exposed to the macron and glottal as those schools receive materials from outside entities that rely on the marks, and Ni'ihau students sometimes write Hawaiian with the macron and glottal. But in general, Ni'ihau families, and particularly those living on Ni'ihau prefer the traditional alphabet and orthography that their families have been accustomed to since the 1820s.

Non-speakers and new speakers of Hawaiian find these marks useful as they represent pronounceable sounds, but more proficient Type-2s who don't need

the marks for pronunciation tend to think that using the marks is politically "correct" implying that the writing preference of Type-1s is somehow "wrong". To illustrate one area of Type-1 and Type-2 paradigms clashing, O'ahu-born native speaker, Abraham Piianaia (a Type-1) explained in the introduction of *Niihau, the traditions of a Hawaiian island* by Tava and Keale (1989),

Hookahi mea ahuwale koe, oiahoi, he mea pili ana i ka pai ole ana o na kahako a me na okina i keia paiana. He mau mea loii i ke ao ana o ka olelo Hawaii auanei . . . Kuponon ka pai ole o ia mau kiko hookalelo leo anei no ka mea kupaa mau na lau kanaka ma Niihau i ka hoohana ole o na kahako a me na okina i ko lakou kakau ana.

One obvious feature is the lack of macron and glottal marks in this publication. Such are aids for learning Hawaiian . . . It is appropriate not to incorporate these linguistic marks as the people of Niihau are accustomed to not using the macron and glottal to write. (translation by NeSmith)

Inversely, Walk, the child of L2 parents (Type-2), advocated in 2007:266,

As Senator Clayton Hee pointed out in a Senate committee meeting, "what better way to respect the culture of our land than to spell its words correctly?"

Making sure that the official writings, signs, and emblems of the state are "accurate, and spelled correctly and use the proper ['olelo Hawai'i] macrons and glottal stops not only shows the deserved respect for the native language of these islands, but also fully comports with the intent and words of the state constitution."

The implication in Walk's statement sets up the potential for political conflict between Types 1 and 2. In the Legislative Session of

Spring 2019, the Legislature of the State of Hawai'i government entertained three bills deriving from academics that, if passed, would require that government use the macron and glottal in every case that Hawaiian language is used for official purposes. *Ka Leo o na Kupa*, an advisory committee of the County of Kaua'i government consisting of members of the Ni'ihau community, testified against these bills stating that such legislation would be detrimental to the community as its members have never used the macron and glottal marks and do not wish to be coerced by legislation into accepting them.

It is understandable that Type-2s would be interested in orthography and perhaps the standardization of orthography as part of Hawaiian language revitalization. But as established here, orthography can be a point of controversy and causes us to consider the nature of revitalization.

Revitalization for Type-2s

Hawaiian language revitalization means different things in different contexts. For Type-2s, the concept is an ongoing experiment since its beginning until today. It means English-speakers learning a language they did not know before in classrooms. It also means studying the lives of Type-1s in order to learn aspects of Hawaiian culture Type-2s did not know before.

The first Type-2s were adults in the 1970s who were English L1s who learned Hawaiian in classes. There were several elderly Type-1s living at the time with whom learners could interact. Looking back, these learners were incredibly fortunate to have had that time to form relationships with Type-1s and learn from them as virtually all of them have now passed on.

When Hawaiian immersion preschools started in the early 1980s the age of learners dropped to 3 and 4 years old, but these learners likewise came from English-speaking homes and most were learning Hawaiian during school hours only. The first teachers of the first immersion preschool in Kekaha, Kaua'i were all Type-1s of the Ni'ihau community. Soon afterwards, immersion preschools opened on Hawai'i Island and O'ahu and one or two of the initial cohort of teachers at these schools were Type-1s of different islands.

But as the years progressed, Ni'ihau community members left teaching at the schools, Type-1s at other preschools retired or passed away, and now only Type-2s remain as teachers in all classroom contexts. Hawaiian language revitalization for Type-2s today means Type-2s teaching Type-2s utilizing textbooks and audio and video recordings of Type-1s as learning resources. In this environment, Type-2s do the best they can in the absence of training and without highly proficient and literate Type-1s to support the learning of Hawaiian language and culture.

Proficiency and cultural and communicative competence are serious issues relative to language acquisition of L2s in such a weakly supported environment and it can be expected that L2s who have little to no ongoing contact with living Type-1s demonstrate little of the linguistic characteristics of Type-1s. Research uncovered that (NeSmith 2012:Abstract) "The vast majority of the teachers surveyed had little or no training in language teaching, appeared to have little awareness of literature on language teaching and learning, and had little contact with native speakers. The textbooks analyzed, which were generally uncaccompanied by teacher guides or supplementary resources, were found to

be largely behaviorist in orientation, [and] their design and methodology reflecting a curious mixture of aspects of both grammar translation and aural-lingual approaches.” Professional development programs for Hawaiian language teachers have focused on one particular textbook or another anchored in outdated approaches.

There is no common understanding across Hawaiian language teachers of syllabus theory, curriculum, or fundamental aspects of lesson plans and communicative achievement objectives. If L2s seek to attain the competencies of the most proficient Type-1s it is currently impossible to measure as no proficiency tools exist comparable to those that measure the proficiency of L2s of large world language groups. Assessment tools equivalent to the Common European Framework of Reference for Languages or the International English Language Testing System, for example, do not exist for Hawaiian. Therefore, there are many obstacles to fundamental aspects of Hawaiian language teaching and learning and it is unclear whether achieving high proficiency of Type-1s is even the goal in classrooms. L2s of all domains regularly invent words or grammar to compensate for lack of knowledge and the fossilization of errors is a chronic problem.

The children of Type-2s are L1s of whatever language parents or caregivers use with them at whatever proficiency levels the parents have. At best that means that these children are raised speaking a classroom variety of Hawaiian reflective of issues stated above. This type of speaker can be referred to as “Type-2.5” as the language they exhibit is that of their linguistic mentors.

How it is that the people of Hawai‘i find themselves revitalizing Hawaiian language

in such a desperate linguistic state is a result of history and the efforts of the US program of de-nationalization. But the collective efforts of learners to grow in proficiency in Hawaiian and form Hawaiian-speaking social circles, even as L2s, means that the aims of the US agenda may have nearly succeeded, but ultimately failed. The Hawaiian language has not been stamped out and the memory of the Hawaiian Kingdom and the toppling of its legitimate government has not been erased.

Revitalization for Type-1s

I was genuinely surprised one day a few years ago to learn that the elderly cashier at the convenience store in my urban neighborhood in Honolulu was a Type-1 when after a few years of shopping there and seeing her regularly, she suddenly looked up at me when I walked up to the counter and asked, “No Ni‘ihau nō ‘oe?” [*Are you from Ni‘ihau?*] Those who learn Hawaiian in classes do not normally ask this question this way, but in my experience, this is how Type-1s normally speak, so I recognized her as a L1 immediately. I replied in Hawaiian that I am from Kaua‘i, not Ni‘ihau, but I was wearing a Ni‘ihau t-shirt at the time, which made her wonder. I maintained a straight face, but inside I was shocked. We had never interacted before other than for purchase transactions. In getting to know each other over time she explained that she was born and raised in central O‘ahu, her father spoke Hawaiian (Type-1) in the home, but discouraged his children from using Hawaiian outside the home as there was a negative stigma about speaking the language in public. She had also lived with her grandmother when she was young, and they spoke Hawaiian. That is an experience she and I share.

She explained her story partially in Hawaiian and partially in English, but discovering a new conversation partner, for her, sparked a new enthusiasm for using Hawaiian in public, something she had not done in decades. For her, revitalization means having someone to talk to. For the few Type-1s alive today outside of the Ni'ihau community, perhaps their memory would be jogged by having conversations in Hawaiian and language would return to them.

It is extremely rare these days to meet a Type-1 who is not of the Ni'ihau community. Since that time we exchange pleasantries in Hawaiian everytime we see each other, but it is apparent to me that she is a Type-1 who has forgotten how to speak Hawaiian with high enough proficiency to carry on lengthy conversations on pedestrian topics. She has forgotten the words and how to express herself in Hawaiian and she is quite deaf, making conversations challenging.

For the Ni'ihau community on Kaua'i and Ni'ihau, entire families speak Hawaiian, and speakers are highly proficient in many areas of discourse. Revitalization for the Ni'ihau community means maintaining competency among their children so that they can be linguistically and culturally competent parents when they start having children of their own. Ni'ihau revitalization also means expanding domains on Kaua'i in which their language can be normalized. It has been normal for decades to go shopping in stores or go to the gas station on the west side of Kaua'i and find Ni'ihau cashiers with whom you can speak Hawaiian for transactions and pleasant conversations.

In the early 1970s, Moke Keale hosted a two-hour radio program every Sunday evening on KUAL radio station based in 'Ele'ele,

Kaua'i called *The Gentle Moke Program* (Tava & Keale 1989:6). Keale, a Ni'ihau L1, would only speak the Ni'ihau variety and would have guests from the community appear in studio to talk on various subjects or play live music. He would also play recordings of favorite Hawaiian tunes, and community members would call in and make requests. When Kaua'i experienced tragedy with Hurricane 'Iwa in 1982 and Hurricane 'Iniki in 1992, Keale and other Ni'ihau community members would do public service announcements on air at regular intervals throughout the day regarding disaster relief.

The mainstay of the *Gentle Moke Program*, though, was a religious segment in which a Christian sermon was provided by various prominent members of the community. As radio reception was had on Ni'ihau, Kaua'i family members would call into the station to send greetings to family on Ni'ihau, pass on short messages, and dedicate songs. The program was a highlight of Sunday evenings and families on Kaua'i and Ni'ihau would gather around a radio to listen and interact with the program. Keale also co-authored a book, *Niihau, the Traditions of a Hawaiian Island*, in 1989. Whenever Keale was away, his nephew, Chala Kapahu Vidinha, would take over as host, and in the last years of the program, Loka Kaohelaulii Bustillos took over as host until the station was bought out by another company at the end of the 1990s that discontinued the program.

Ironically, it was at this time when the Ni'ihau voice on the airwaves was silenced that the Ni'ihau community sent the loudest and clearest message Kaua'i society had ever heard from the community in living memory. The community made it known that it would no longer accept being sidelined by the public school system.

Taking matters into their own hands

In 1993 Ni‘ihau parents on Kaua‘i boycotted Kekaha Elementary School, where their children were enrolled, and held home-school classes at pavillions at Kekaha Park. Parents objected to years of having their children placed in special education programs at the School on the basis that they did not speak English. This decades-long pattern of stigmatization of Ni‘ihau students had run its course and Ni‘ihau families, acting on their own accord without encouragement from outside entities, decided to remove their children from Kekaha School. Said one mother, Luana Kanahale, of that day, “To me I think it was the most happiest day of my life.”³

From early on parents expressed the desire to replicate the school program on Ni‘ihau, where English was used as the primary language of instruction, but supported with Hawaiian. That was the type of schooling parents were used to as they grew up on Ni‘ihau. After much wrangling with Kekaha School administration, the school district administration, and the Hawai‘i State Department of Education (DOE), space was provided at Kekaha School for Ni‘ihau families to conduct their own classes until a permanent solution could be found. As Ni‘ihau adults were not certified public school teachers one was provided who had taught Hawaiian as an additional language at Kaua‘i High School for years and who had devoted much of his life to the study of Hawaiian as an additional language, and Ni‘ihau Hawaiian in particular. This teacher’s role also legitimized the program under the administration of the DOE and enhanced the level of professionalism.

Both his roles as teacher and certified professional continue until today.

But as encouraging, inspiring and hopeful the solidarity of the Ni‘ihau community demonstrated in this case, the stage unfortunately was set for tension between internal and external forces regarding the future of the school. At issue would be questions surrounding who would own and run the school and manage its affairs, but also what language would be the language of instruction.

Questions of who and how

A number of entities from among the public and private sectors stepped forward to provide assistance to the Ni‘ihau community in this difficult time of transition as they worked to articulate a plan for the education program they agitated for. But of the various entities the ‘Aha Pūnana Leo (APL), with its partner, the Hawaiian language faculty of the University of Hawai‘i at Hilo, emerged as the most willing and able to provide largescale support.

The APL, as fiscal sponsor, received a grant of \$600,000 in 1999 from the Office of Hawaiian Affairs, a branch of the State of Hawai‘i government, to renovate a vacated building across the road from Kekaha Elementary School to house the Ni‘ihau school program, called *Ke Kula Niihau o Kekaha*, for long-term use. Consternation arose at this time amongst community members over of the program, whether it was the program of the Ni‘ihau community, who initiated it, or that of APL, the fiscal sponsor.

3.- <https://www.pri.org/stories/2016-07-28/last-native-speakers-hawaiian> (time stamp: 9:50. Last retrieved September 15, 2019).

Another, equally troubling question that community members wondered out loud and debated was whether the approach to education was to resemble that at Niʻihau School, with primarily English instruction. The reason Niʻihau School operated this way was because families spoke Hawaiian in all contexts outside of school on Niʻihau, and so neither the school nor its teachers or students were like Hawaiian immersion schools supported by APL, where both teachers and students were trying to learn Hawaiian together, all of them coming from English-speaking homes. For decades Niʻihau families had wanted their children to be educated in English so that they can enter the majority English-speaking society across Hawaiʻi and prosper knowing that they can use English outside the home in certain contexts and Hawaiian at home and among the community as their native language.

But the approach to education conceived by APL and the UH Hilo faculty, and implemented at Hawaiian immersion schools designed to teach Hawaiian to English speakers, was class instruction in Hawaiian only, with English instruction started in the fifth grade (10–11-year old students). The Type-2 Hilo entities frequently create new words that are foreign to Type-1s, and Niʻihau speakers find many, if not all of these new words strange. They therefore initially preferred not to use the Hilo terms.

There was no formal agreement or contract between the Niʻihau community and the Hilo entities. The roles of host and outsider were not laid out relative to the plan to develop this school among and for the Niʻihau community. Hawaiian culture has long-established cultural morés on the behavior of outsiders while in the domain of locals. Such was not respected here. Over-enthu-

siasm for a good cause can perhaps cause us to rush ahead of ourselves in desperate situations. The issues of tension here surrounded the position of the Hilo fiscal sponsor (the outsider) that offered critical support needed by Niʻihau community members (the locals) who started this school concept, whether the education at the school would really follow the Niʻihau School model as desired by parents, and whether fiscal sponsorship was designed to serve the Niʻihau community or the fiscal sponsor.

As tensions in the community reached their peak, with members choosing one side of the issue or the other, one APL board member registered the name, *Ke Kula Niihau o Kekaha*, as a private citizen at the Department of Commerce and Consumer Affairs (DCCA) and then assigned the name to APL. Complicating the issue even further, this board member was the only Niʻihau community member on APL's board, but had no role at the school. The crescendo of the conflict that ensued was the meeting described in the Introduction above. Immediate family of the Niʻihau APL board member aligned themselves with APL and on the other side were other community members—all one extended family.

But it was fait accompli. APL was awarded the name, had the funding, and a significant part of the community chose to follow the power brokers. Those of the losing side of the matter, also significant in number, started a new school program, called it *Niihau School of Kekaha*, and challenged the award of the original school name in a hearing at the DCCA. The community in general is the most economically disadvantaged in Hawaiʻi, and they represented themselves at the hearing pro se out of necessity. This I know because those who challenged the assignment of the name asked me to rep-

resent them at the hearing. I did the best I could, not being a lawyer, and I did it gratefully. APL hired a corporate attorney. APL won the award as a result of the hearing and the findings of fact are now public record at the DCCA.

The losing party in the matter perceived the actions of the Hilo entities as bullying tactics, deploying heavyhandedness, their years of corporate experience, fiscal savvy, political influence, financial resources, and even deceit to coerce the Ni‘ihau community to bend to their concept of Hawaiian education and their will regarding ownership and management of the community’s school in Kekaha. The explosive nature of this issue reached the local newspapers. Yasmin Anwar 2001 reported,

One side pledged its allegiance to the Hilo-based ‘Aha Punana Leo, which controlled the school and whose goal to perpetuate the Hawaiian language means that English is introduced in the fifth grade only as a second language.

The other side sought independence from the ‘Aha Punana Leo, saying their Hawaiian-speaking children should also learn English from kindergarten on, believing the earlier start could help ensure they make it in the modern world.

One Office of Hawaiian Affairs board member commented regarding the matter (Office of Hawaiian Affairs 1999),

Over the years the ‘Aha Pūnana Leo has been the mainstay of Hawaiian language immersion programs. It has marshalled the economic and political resources to strengthen Hawaiian language immersion education.

The years of struggle to build a platform for our immersion programs have proven beneficial to the re-emergence of our people’s pride and integrity. However, our experience with the Maui, Moloka‘i and Ni‘ihau communities tells us the time has come for those limited resources to be shared beyond the Pūnana Leo umbrella.

With the Hilo entities embodying the Type-2 Hawaiian speaker and the Ni‘ihau community embodying the Type-1, this experience amounted to the most stark and sad example of conflict between the two spheres to date. What remains today is the question whether the Hilo entities view their role at the Ni‘ihau school in Kekaha as transitional, intending to eventually pass control over to the Ni‘ihau community and step away or remain as permanent owners and managers, dictating to the Ni‘ihau community not only how the school is to be managed, but also the very words they use to teach Ni‘ihau students. Using books and materials provided by the Hilo entities containing numerous newly created terms, Ni‘ihau students at the school are now heard using such words. This is what Malaki Kanahēle Jr alluded to and feared in the Introduction above.

In the episode of the internet podcast series, *The World* by PRI.org, called *Meet the Last Native Speakers of Hawaiian*, one Ni‘ihau community member, who was also an administrator of the school, was asked her opinion of the creation of terms by L2s. She responded,⁴

They’re the professors. We’re talking about people with degrees. They can create whatever and however they want. And for me

4.- See <https://www.pri.org/stories/2016-07-28/last-native-speakers-hawaiian> (last retrieved September 21, 2019).

as a native Hawaiian am I going to stand in their way because they're creating all these words? No I won't. 'Cause if it's as close as computer as 'kamepiula' that's fine with me, 'cause that's not in my dialect.
But do you even consider it Hawaiian?
No.

This response demonstrates the point of view that Type-2s have the right to engineer their language at will. This response also distances the Ni'ihau community from the inventions of Type-2s. Two "dialects" are referred to directly: "my dialect", and by implication, "their dialect". It is also clear in this response that this Ni'ihau person prefers the dialect of her community over the other.

Flexing a newfound muscle

In 2016, the mayor of Kaua'i County, which includes Ni'ihau, enacted a Ni'ihau Advisory Committee, called *Ka Leo o na Kupa*, to advise the County government on the use of Hawaiian. The policy states, in part: "WHEREAS, the Hawaiian language . . . is the only indigenous language of Kaua'i and Ni'ihau and deserves support and protection . . . [that] the Ni'ihau community is the last intact community of native speakers of Traditional Hawaiian in the world . . . [that] the County of Kaua'i is committed to support the Ni'ihau community and their variety of Traditional Hawaiian . . . THEREFORE, [the Mayor] will establish, support and maintain a traditional Hawaiian language advisory committee whose function shall be to document, study, support, publish

and promote our unique variety of Hawaiian language of Kaua'i and Ni'ihau."⁵

In the Legislative Session of Spring 2019, the Legislature of the State of Hawai'i government considered a resolution that would charge APL, with its partner, the UH Hilo faculty, with the task of language planning for Hawaiian language. Members of *Ka Leo o na Kupa* argued against the broad reach of this proposal arguing that Ni'ihau speakers do not agree on terminologies, such as *'aukahi*, *kūhelu*, and *mo'omeheu*,⁶ used in Hawaiian translations of these bills, as they are creations by Type-2s and unintelligible to Ni'ihau speakers.

Ka Leo o na Kupa testified that if notices from public offices, such as the Department of Health, are provided in Hawaiian to serve Ni'ihau speakers, who need such notices to understand the services, such notices should be written in a way that these L1s can read easiest, meaning without the macron and glottal marks, and in words Ni'ihau speakers understand. Furthermore, while language planning is important, *Ka Leo o na Kupa* felt that the Ni'ihau community should be excepted from such legislation if any outside organization is to plan for the community, as the community has a) historically established language norms and unique language maintenance needs, b) never lost the language as their native tongue, and c) an acknowledged body in *Ka Leo o na Kupa* with whom government can liaise. These bills did not pass. Legislators commented that they were unaware of the issues involved regarding different kinds of speakers and forms of Hawaiian and that discussions should take place to

5.- <https://www.kauai.gov/Portals/0/OED/ProclamationforNiihauLanguage.pdf?ver=2016-04-26-154727-693> (last retrieved September 17, 2019).

6.- *Kōmike Hua'ōlelo 2003: kūhelu*: official (p. 96); *mo'omeheu*: culture (p. 141); *'aukahi*: possibly 'movement', as in a social movement (not published in any dictionary).

understand how this revelation can/should affect policy and legislation. Ka Leo o na Kupa expects to be part of those conversations.

Ka Leo o na Kupa represents an option from within the community to determine how it envisions its language and culture now and into the future. The body seeks to be recognized by the public sector as a contact point that has the potential to work within its community on language and education planning for itself. This body also represents an option with whom government can share the “limited resources” referred to by the Office of Hawaiian Affairs trustee mentioned above. For the Ni‘ihau community, this is language revitalization deserving of the support of government.

This dialect and that dialect

On October 3, 1861, writer Simona Kaai (Type-1) of Honolulu contributed commentary to *Ka Hoku o ka Pakipika* newspaper about the spread of the Hawaiian language in the Marquesas Islands due to the work of Hawaiian missionaries there at the time. Kaai stated, “. . . pehea la e lilo ai ka kakou olelo *kuakahi* a *kualua* paha, e poina loa ia ai ka lakou olelo iho . . .” (italics added).⁷ The term *olelo kuakahi* (*‘ōlelo kuakahi*) here likely means “primary/native language” and *kualua* likely refers to “second language”. This resembles the New Zealand Māori term, *reo tuarua*, for “second language”, with *tangata reo tuarua* being an “L2 person/speaker”. With both terms in place

it is possible to engage in the discourse presented here in Hawaiian knowing confidently that Hawaiian *po‘e ‘ōlelo kuakahi* (L1s) had coined these terms more than a century ago.

According to Pukui and Elbert 1986:236, the term, *mānaleo* (“native speaker”), was created by English-speakers Kimura and Wilson “in the late 1970s”. The English translation provided for the term is “Inherited language”. This term is unknown to Type-1s—those the term was meant to describe—until Type-2s make them aware of it. The term is primarily used by Type-2s, like the creators of the term, to describe the “other”. Furthermore, as a double-noun compound term, *mānaleo* is probably better expressed in English as “trait of language” or other similar interpretations.⁸

Many Ni‘ihau have become familiar with the term via contact with L2s and they use the term with L2s to accommodate them, and sometimes with each other to talk about L2s. The normal term/expression among Ni‘ihau people for the concept of native speaker is *po‘e wala‘au Kanaka* (lit. *Hawaiian speakers*) and *po‘e kula ‘ia i ta wala‘au* (lit. *people schooled in the language*) for L2s of the classroom context.

The irony of the invented term, *mānaleo*, is that it is difficult to understand without explanation of its etymology. Before the availability of digitized Hawaiian language newspapers online in the first decade of the 2000s one had to search through vast amounts of microfilm of archived photos of

7.- Ka Hoku o ka Pakipika, Oct. 3, 1861, p. 4. “. . . how shall our first or second language become such that they forget their own language . . .”. Translation by NeSmith.

8.- Pukui & Elbert 1986:235–236: “**māna**. n. **1.** A chewed mass, as of kava for drinking, coconut flakes or *kukui* nut for medicine . . . food taken after drinking kava . . . *Māna ‘ai*, food chewed by adult for child; any mouthful of food . . . **2.** Trait believed acquired from those who raise a child. *Kū nō i ka māna a ke kahu hānai*, trait acquired from association with the one who raised the child. **3.** Short for *haumāna*, student.” p. 203: “**leo**. nvt. Voice . . . verbal message; to speak . . .” Colloquially, ‘leo’ is used to mean ‘language’ as well.

the pages of the numerous Hawaiian language newspapers of the nineteenth century, and it is impossible to search those archives based on keywords. Discovery of information one searched in microfilm was largely accidental. Kimura and Wilson therefore likely created a term they truly felt did not exist before, assuming they had not discovered the above 1861 article.

Ni'ihau speakers have been inventing terms as Type-1s (see Licayan, Nizo, & Kanahale 2007 for examples) since the variety has been around and code switching for certain concepts is normal, as in most modern languages. Some unique Ni'ihau terms not published in Pukui and Elbert 1986 are found in Kōmike Hua'ōlelo 2003 in their *k* and *l* form.

Most terms invented by the committee called Kōmike Hua'ōlelo are nouns, and many are new concepts to the Hawaiian language. It is a question whether the bilingual dictionary produced by this committee truly is Hawaiian since a number of invented terms have no basis in the Hawaiian of Type-1s. Some terms by Type-2s, such as most members of this body, that typify new speakers of Hawaiian include *anilā* (weather), *kiuke* (cute, in appearance; common among Type-2s, but not found in any reference text), *kikoʻī* (specific), *kuana'ike* (perspective) and *pō-* (an affix used in the names of sports),⁹ terms that are unnecessary as L1s already have ways to express such concepts. Newly invented terms by Type-2s like these mask an English mind and paradigm and give the appearance of Hawaiian to those unfamiliar with Type-1 linguistic norms, while mystifying Type-1s

and engineering the language from a paradigm foreign to Type-1s. This is a phenomenon discussed in revival linguistics as *camouflaging*.

Type-1s usually state what the weather is like in talking about atmospheric conditions (e.g. rain, sun, wind). In conversation, one asks another how it is where they are, implying weather, and the other responds accordingly. The Pukui-Elbert dictionary provides “ke ‘ano o ka manawa” and “au” for weather. In newspapers of the 19th century, the phrase “ke ano o ka lewa” (“the nature of the atmosphere”) was used, which precisely resembles the Tahitian expression for weather, *te huru o te reva*, which translates the exact same way. There are a number of contexts in which “cute” is used in English. Type-1s use expressions such as *Aloha nō* (loosely translated, “How dear” or “My goodness”) to exclaim their reaction to something they consider darling in appearance.

I once served on a panel of judges of an oratory contest of Hawaiian speakers and one fellow judge was a Ni'ihau man. Upon hearing the word *kikoʻī* by a speech contestant, he leaned over and asked me what the word meant. I told him that school-based speakers use it to mean “specific”. As there is nothing about this word that makes its meaning obvious, I had to say this in English. His reaction was a blank look, but he then said to me, “Polole'i. 'O ia ta mea polole'i” (“Correct/exact. It's the correct/exact thing”). He said this to correct the contestant.

Type-1s talk about expressing opinions or points of view in terms such as, “Ma ko'u

9.- Kōmike Hua'ōlelo 2003: *anilā*: weather (p. 7); *kiuke*: cute (not published in any dictionary, but used by L2s to mean 'cute', as used in every context in English); *kikoʻī*: specific (p. 83); *kuana'ike*: perspective (p. 96); *pō-*: -ball (as an affix in sports terms; pp. 178–179). The creation of such terms do not align with the guidelines of Kōmike Hua'ōlelo (pp. xvii–xix).

‘ao’ao” (“On my side; similar to the expression, “for my part”), or other similar expressions. The creation of the word, *kuana’ike*, is therefore likely the most ironic word invented by Type-2s as it is foreign to the perspective of Type-1s. And Type-1s say “kinipōpō pekupeku” for American football and “kinipōpō hīna’i” for basketball. “Pōpō” is a traditional shortened form of “kinipōpō”, both meaning “ball”. In fact, *pō*, in Hawaiian means *night*. So the Type-2 term, *pōhīna’i*, is understood by Type-1s as “night for baskets” and not basketball. What Type-2s intended to do was reduce the word, *pōpō*, to *pō*-, but in doing so created a comprehension problem for Type-1s.

When the Ni’ihau school administrator spoke above about the dialect of academics, she also spoke of her preference for her community’s dialect. This means these same concepts, which are not new concepts at all, are expressed in ways familiar to Type-1s, and her community in particular. Why would Type-2s seek to create new terms for concepts Type-1s already have terms for? Often the answer lies in a wish to create terms that more directly align with English, the native language of Type-2s. But doing this takes Type-2s further on a path of divergence away from the language of Type-1s. Doing this defines Type-2s more clearly. But this is likely the forward direction of the identity of Type-2s given the popularity among L2s of following this route.

Why we should learn the language of Type-1s

The Hawaiian people have a native language, but the language is in great peril

due to the depletion of Type-1s from whom Type-2s can acquire Hawaiian. People who wish to acquire the language of Type-1s can absolutely do so, but it is increasingly more difficult with the attrition of Type-1s. But there are choices to be made when a learner is presented the option of *anilā* or *ke ‘ano o ka lewa* or other expression for *weather*. Here are reasons why we should choose the language of Type-1s over the invented words of Type-2s:

“*Nānā ka maka. Ho’olohe. Pa’a ka waha. Ho’opili.*” “Observe, Listen. Keep the mouth shut. Imitate.”

Such was the teaching tenet of old Hawai’i. The elders well knew that: “*I ka nānā no a ‘ike*, by observing, one learns. *I ka ho’olohe no a ho’omaopopo*, by listening, one commits to memory. *I ka hana no a ‘ike*, by practice one masters the skill.”¹⁰

In traditional Hawaiian hierarchy, one speaks as one is taught by elders: unquestionably traditional L1s. A learner therefore does not dismiss a traditional word such as *kinipōpō/pōpō* and create and use a new word like *pō*- in its place.

“[T]he Hawaiian needs to understand and appreciate the soundness and beauty of his culture.”¹¹ In other words, the competencies of traditional L1s do not need to be *fixed* by the inventions of L2s for previously existing concepts.

L1, Ralph Kaonohiokala Alapai, born in 1907 in Nāwiliwili, Kaua’i stated (Landgraf 1987:12),

I acquired the knowledge of the Hawaiian language from my own home, among my own people.

10.- Pukui, Haertig & Lee 1972b:48

11.- Pukui, Haertig & Lee 1972a:back cover.

I value our language very much. By listening to people speak, I hear changes taking place in the language. They don't speak the original language . . . My folks spoke like that at home and I picked it up. People of Kauai are close with their language to Niihau people.

Revered Ni'ihau elder, Tūtū Tipola, was known in her day to critique the words used by her own community members in lyrics (Licayan, Nizo, & Kanahale 2007:33),

Te oe ahe hoite ia ia a lohe oia ia oe i ta himeni, a walaau pololei oia ia oe, "Tela olelo au i himeni mai nei, ahe maitai loa." Hai pololei oia ia oe, «Aale wau mamate e wiho a lo'a ta piilikia. Mamate wau i teie manawa e hooponopono oe . . . Kela olelo, ahe maitai. E hoololi i teia olelo.

*If you don't tell her and she hears you singing, she'd tell you straight, "That word you sang is no good." She'd tell you straight, "I don't want you to leave it and there be a problem. I want you to fix it right now . . . That word is no good. Change this word."*¹²

The reprimand of Tūtū Tipola regarding language use is consistent with traditional norms.¹³ Perhaps this is one element of traditional culture that wanes relative to L1s and L2s in the era of Hawaiian revitalization.

L1, Elama Kanahale, acknowledged the primacy of L1s as linguistic and cultural role models in the following (Licayan, Nizo & Kanahale 2007:32),

. . . mahalo no i to'u matua tane, oia hoi, Wiliama Apelahama Nizo, i ta hai mau ana mai i teia poe moolelo ia matou tana poe kamalii. Aka, owau hoi ta mea noho paa me ia

a i tona mau la hope. Oia ka tumu, paa ia'u teia poe moolelo. Pela iho la te ano o ta hai moolelo ana a ta poe Niihau.

*. . . thanks to my father, Wiliama Apelahama Nizo, for telling us these stories to his children. But I was the one who stayed closest to him all the way until his last days. That is why I know these stories so well. That is how story telling goes among Niihau people.*¹⁴

'A'ole au e ha'alele i kou leo

In 1823, Queen Kamāmalu, wife of King Liholiho is famously recorded to have said to her monarch husband, "Ke hele nei nō au ma muli o kāu kauoha, 'a'ole au e ha'alele i kou leo" ("I go according to your command, I shall not depart from your word"). This was a tender sentiment uttered before they both journeyed off on an ill-fated voyage to Great Britain, where both died of sickness.

This scene calls to mind the parallel demise of the language of Type-1s. I say to my grandmother, Annie Kealoha Kaaiialii Kauhane, "Aole au e haalele i kou leo." I spell that phrase with no macron or glottal as she did. I will use the words that she used. That is my choice. If I choose to write with macron and glottal it is because I make accommodation for those who need it.

I could, if I wanted to, choose to use words created by Kōmike Hua'ōlelo for concepts my grandmother already had words for, like the Committee's word *kinika* for *kitchen sink* instead of my grandmother's word, *kapu holoi pā*, but why would I do that? I could use the Committee's word, *hese*, for *witch*, but why would I do that if Ni'ihau people have been using *uiti* for decades?

12.- Translation by NeSmith.

13.- See Pukui, Haertig & Lee 1972b:53.

14.- Translation by NeSmith.

There is no reason for me to do that. I was a member of the Committee for six years of my life. I served the Committee willingly and well and felt I was doing good. But I will not use the Committee's words when Type-1s like my grandmother already have words for the same concepts.

My grandmother was still living at the time I served on the Committee and she was still my conversation partner whenever we were together as she had been since my youth. I chose not to tell her about the words I was creating with the Committee. A sense of embarrassment would come upon me if the thought came to mind to tell her about what I did on the Committee. I worried about her reaction, which would likely have been apathetic, knowing her as well as I did, because her attitude towards the Committee's inventions would have likely aligned with the Ni'ihau school administrator's. It would not have mattered to her what words people created for themselves because it wasn't her dialect. I prefer the dialect of my grandmother. I prefer the dialect of the Ni'ihau community. I prefer the dialect I find in texts written by Type-1s. I may consider using words created by the Committee for concepts Type-1s do not have words for, or I may consult with Ni'ihau friends to create a word if the Committee's word doesn't strike me as reasonable. The same right is afforded anyone.

The enthusiasm I felt about serving on the Committee faded for me by the time I chose to step away from the Committee. I felt relieved. I don't regret those years or even what I did. I am a participant in the Hawaiian language revitalization movement. It is a desperate situation. This is what it means to be a part of this confusing, uncertain, frantic, and often chaotic movement that I love, but someone must stay true to the language of their grandmother. I will, and

I hope others will too. I am a Hawaiian speaker because of Type-1s.

Is our desperate language situation a result of our own actions? and do we become entangled in conflict with other revitalization participants intentionally? No. We are active and determined participants in Hawaiian language reclamation because of the continued imposition of a foreign power in our midst. We are people of good intentions. People of Ni'ihau and Kaua'i are people of good intentions. People of Hilo are people of good intentions. We may have in mind differing ways to achieve the maintenance and spread of our language, but maintaining the language is what we do because it is the right thing to do in the face of occupation by a foreign power.

I say to my fellow participants, choose as you will, but choose the language of our Type-1s. Prefer it. Slow the trend of engineering of the Hawaiian language by English L1s so that it doesn't diverge from the language of our grandparents and great-grandparents unnecessarily.

Bibliography

- Anwar, Y. (2001). *Programs for Ni'ihau kids coexist on Kaua'i*. Honolulu Advertiser. Posted online May 29, 2001. <http://the.honoluluadvertiser.com/article/2001/May/29/ln/ln11a.html> (last retrieved September 18, 2019).
- Brown, R. (1963). *Learn Hawaiian*. Honolulu.
- Kōmike Hua'ōlelo. (2003). *Māmaka kaiao: A modern Hawaiian vocabulary: A compilation of Hawaiian words that have been created, collected and approved by the Hawaiian Lexicon Committee from 1987 through 2000*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

- Landgraf, A. K. (1987). *E nā hulu kupuna nā puna ola maoli nō*. Kaneohe: Elepaio Press.
- Licayan, E., Nizo, V., and Kanahale, E. (2007). *Aloha Niihau: Oral histories by Emalia Licayan, Virginia Nizo, and Elama Kanahale*. Elama Kanahale, Kimo Armitage, and Keao NeSmith, Editors. Honolulu: Island Heritage.
- NeSmith, R. K. (2012). *The teaching and learning of Hawaiian in mainstream educational contexts in Hawai'i: Time for change?* New Zealand: University of Waikato PhD thesis.
- Office of Hawaiian Affairs. (1999). Trustee message: Immersion education: A challenge for community empowerment. *Ka Wai Ola o OHA, April 1999, Vol. 16(7), 7*.
- Pukui, M. K. and Elbert, S. H. (1957, 1986). *Hawaiian dictionary: Hawaiian-English English-Hawaiian*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Pukui, M. K., Haertig, E. W. and Lee, C. A. (1972a). *Nānā i ke kumu: Look to the source*. Vol. I. Honolulu: Hui Hānai, The Queen Lili'uokalani Children's Center.
- Pukui, M. K., Haertig, E. W. and Lee, C. A. (1972b). *Nānā i ke kumu: Look to the source*. Vol. II. Honolulu: Hui Hānai, The Queen Lili'uokalani Children's Center.
- Schütz, A. (1994). *The voices of Eden: A history of Hawaiian language studies*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Schütz, A. (2020). *Hawaiian language: Past, present, future: What every teacher and student of Hawaiian might like to know about the history and future of the language*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Tava, R. and Keale, M. (1989). *Niihau, the traditions of a Hawaiian island*. Honolulu: Mutual Publishing.
- United States Department of State Foreign Relations. (1894). Affairs in Hawaii House ex. doc. no. 47, fifty-third congress, second session.
- Walk, K. (2007). "Officially" what? The legal rights and implications of 'ōlelo Hawai'i. *University of Hawai'i Law Review, 30(1)*, 243-268.
- Williams, R. (2014). Olelo odyssey: Its pioneers and champions reflect on the reival of the Hawaiian language. *Hana Hou Magazine April/May 2014, Vol. 7(2)*, 93-105.

TENS LA MEVA PARAULA: MAHALO NO I TO‘U MATUA TANE

Keao NeSmith

Olelo Mua: introducció

En una oportuna reunió de diverses famílies de la comunitat ni‘ihauesa i membres de l’Oficina d’Afers Hawaiians a Kaua‘i el juny de 1999, que potser va congregar més de cent persones, un pare, Malaki Kanahele Jr., es va alçar davant la multitud expectant, va agafar una còpia del diccionari de Pukui-Elbert i, en un discurs apassionat i emotiu, va sostenir el llibre ben amunt i va dir: “A la meva família no l’hem necessitat mai, aquest llibre. El meu avi era el diccionari. El meu pare era el diccionari. I ara soc jo, el diccionari.” Les paraules de Kanahele pretenien sacsejar l’audiència i inspirar i animar la seva família per solidaritzar-se al voltant d’un programa educatiu independent, exclusivament ni‘ihauès, lliure dels dictats i les polítiques de forces externes. Les forces externes insinuades per Kanahele no eren la població blanca, ni tan sols el govern de l’estat de Hawai‘i. Tampoc tenia a veure amb la simple dicotomia entre “no-saltres” i “l’home blanc”. Kanahele parlava d’altres entitats hawaiianes que confien en el Pukui-Elbert per aprendre hawaià i que vendrien la seva família i la seva comunitat per sotmetre la seva llengua a forces de canvi externes i antinaturals.

Com explica el moviment de revitalització de la llengua hawaiiana, el hawaià, que era l’única llengua de les illes, va retrocedir a mitjans del seglexx fins al punt que era molt estrany que un resident a Hawai‘i trobés un parlant de hawaià a finals del seglexx, però després es va recuperar fins als 18.000 parlants segons el cens del 2015. L’aprenentatge del hawaià a les aules entre els no parlants de hawaià s’ha disparat des dels anys noranta fins avui. Hem de considerar,

per tant, dos subgrups clau de parlants de hawaià: els parlants nadius (L1) d’abans que s’iniciés el projecte de revitalització de la llengua a la dècada de 1970, que van aprendre la llengua només de les seves famílies, i els que l’aprenen com a segona llengua (L2) de l’època de la revitalització, en què el hawaià s’aprèn a les aules. Hem d’analitzar també el paper i la influència de les famílies de Ni‘ihau —que majoritàriament no han perdut mai la llengua— en el projecte general de revitalització del hawaià, així com l’opinió que la comunitat té sobre la revitalització de la llengua. La intenció d’aquesta consideració és la de complicar un discurs, sovint massa simplista, segons el qual llengua es va tornar a aixecar després que gairebé s’hagués extingit.

Com hem arribat fins aquí

Els ciutadans del regne hawaià compartien un sentiment d’identitat nacional, gaudien d’un reconeixement internacional com a estat independent i representaven una població de L1 hawaiians. Arran del cop d’estat del 1893 i l’ocupació del territori del regne per les forces nord-americanes, i com que els ciutadans hawaiians de principis del seglexx no confiaven en la promesa del president Cleveland de restaurar el govern del regne, els pares hawaiians van decidir deixar de parlar hawaià amb els fills i incentivar l’anglès amb la sola idea de prosperar sota la dominació nord-americana. Ni tan sols van considerar l’opció del bilingüisme per als seus fills per raons que caldria estudiar més a fons. La pressió social i política per adoptar aquest paradigma va ser el mitjà per implantar l’agenda nord-americana de desnacionalització i reeducació.

El 1894, un any després del cop que va enderrocar el govern de la reina Lili'uokalani, el reverend Charles McEwen Hyde va proclamar el següent:¹

L'americanització de les illes requerirà l'ús exclusiu de la llengua anglesa com a llengua dels negocis, de la política, de l'educació, del servei religiós, i obrirà el camp immens de la literatura anglesa...

A la primera meitat del seglexx, els pares hawaïans no tan sols van insistir que els seus fills fossin monoglots anglesos, sinó que també van instruir-los perquè adoptessin la cultura americana i no aprenguessin gaires aspectes de la cultura hawaiana perquè consideraven que eren relíquies del passat. La propaganda nord-americana posterior a l'atac sobre Pu'uloa (Pearl Harbor), durant tota la Segona Guerra Mundial i fins i tot després, va incloure la proliferació dels cartells "Speak English" a tot Hawai'i amb imatges de l'emblemàtic Oncle Sam i de soldats amb casc. L'empresonament d'immigrants japonesos naturalitzats durant la guerra va atiar el fantasma amenaçador que els hawaïans, si parlaven hawaïà, potser també serien sospitosos de manca de patriotisme. Això va fer córrer la idea que parlar qualsevol llengua que no fos l'anglès equivalia a subvertir l'ordre nacional. Amb tot, el Departament d'Educació i les escoles privades van tenir l'efecte més indeleble a través dels sistemes escolars i les seves polítiques de només en anglès i la manipulació dels fets històrics relacionats amb el regne hawaïà. Tot això va ajudar a consolidar l'americanització com a norma social arreu de Hawai'i fins a finals del seglexx.

No va ser fins després de la Segona Guerra Mundial que els parlants de hawaïà que ar-

ribaven a l'edat adulta van tenir molt pocs fills que parlessin hawaïà. Els nous pares de les dècades posteriors a la guerra que eren d'ètnia hawaiana eren majoritàriament monoglots anglesos i no tenien l'opció de fer servir el hawaïà, l'anglès o tots dos amb els fills. Només l'anglès, barrejat amb paraules i expressions hawaïanes que tothom feia servir com a argot local. A finals del seglexx, a mesura que els adults de parla hawaïana es van anar fent grans i disminuint en nombre, qualsevol sentiment de comunitat de parla hawaïana pràcticament havia desaparegut, amb parlants dispersos per tot l'arxipèlag. Els parlants de hawaïà de l'època, però, van aprendre la llengua de familiars i membres de la comunitat que eren L1. Ens referirem a aquest tipus de parlant com a "tipus 1".

Molts parlants grans de hawaïà de tipus 1 a finals del seglexx havien deixat de fer servir l'idioma com a llengua quotidiana des que van començar a ser pares joves feia unes dècades i molts havien oblidat en gran mesura com parlar la llengua. Molts havien estat parlants molt competents en la seva joventut abans o durant la guerra, però la seva competència va anar declinant per manca d'ús fins al punt de no poder mantenir una conversa en hawaïà sobre temes familiars com els adults de més edat. Pocs van conservar el seu alt domini en la vellesa tot i haver mantingut relacions amb altres L1 molt competents. Ningú no sap quants tipus 1 hi ha avui dia, perquè el cens no ha recopilat mai aquestes dades, però els experts hawaïans solen estimar entre ells el nombre de parlants en funció de qui coneixen o han sentit parlar a les comunitats de les illes. Les últimes estimacions són d'uns 100 tipus 1 o menys. Les famílies amb arrels a Ni'ihau són d'aquest

1.- United States Department of State Foreign Relations (1894: 825).

tipus, ja que segueixen sent L1 i, tret d'uns quants, no han perdut mai la llengua.

Els qui van encendre la flama del renaixement cultural i lingüístic hawaià a la dècada de 1970 provenien de la generació de nets i besnets adults de tipus 1. Aquesta generació no sabia parlar hawaià, només anglès, però desitjava parlar hawaià. Com que no havien adquirit la llengua a casa, els nous parlants van aprendre o aprenen la llengua a les aules en gairebé tots els casos i es converteixen en L2. Aquest és el parlant hawaià de “tipus 2”.

Pocs tipus 2 amplien l'estudi a l'aula amb interaccions amb tipus 1, i els enregistraments d'àudio i vídeo de tipus 1 a vegades s'utilitzen com a eina a classe o per a l'estudi personal per aprendre contingut cultural i imitar la dicció. Gairebé tots els professors d'escola que avui ensenyen a l'aula són tipus 2. Mentre els tipus 1 disminueixen en l'època de la revitalització, els tipus 2 han augmentat ràpidament en influència política i són molt més nombrosos que els tipus 1.

És molt dubtós que hi hagi realment 18.000 parlants de hawaià, segons les dades del cens de 2015, i aquesta xifra probablement reflecteix el desig dels qui no parlen hawaià i dels qui l'estan aprenent de parlar-lo tan bé com l'anglès. La pregunta del cens era: “Quina llengua parla a casa a part de l'anglès?”. Els enquestats que podien respondre honestament “hawaià” eren tant els parlants més competents com els que només saben dir alguna paraula hawaiana a casa, com probablement sigui el cas. Tots els altres enquestats del cens devien entendre que parlar significa tenir un nivell de competència alt i tenir el hawa-

jà com la llengua normal a casa. Potser per això, la resta dels 1,4 milions de residents de Hawai'i no van respondre “hawaià”. Per tant, les dades del cens no són gaire fiables per determinar el nombre de L1 hawaians, ni tan sols dels parlants que en tenen un bon domini.

On ens trobem enmig dels tipus

Les diferències més fonamentals entre els tipus 1 i 2 són els seus orígens lingüístics i culturals i la forma en què van adquirir el seu coneixement de la llengua i la cultura hawaianes. Des d'un punt de vista documental, ambdós tipus es poden considerar igualment hawaians a nivell superficial. La documentació, però, també pot explicar els canvis en l'adquisició del llenguatge, les motivacions darrere dels canvis i quan es van produir aquests canvis. Des dels punts de vista d'altres àrees de la lingüística, com ara la *lingüística de la revitalització* i el fenomen del *nou parlant*, es poden identificar nombroses diferències entre els tipus 1 i 2.

Mabel Lopes, de Nu'uano, O'ahu, nascuda el 1910, va dir, de la seva experiència lingüística,² que “ningú em va ensenyar hawaià. Jo escoltava i vaig començar a entendre, i després vaig parlar la llengua.” Lopes és, per tant, una L2 de tipus 1, potser un “tipus 1,5”, ja que no parlava hawaià i el va aprendre senzillament de L1 hawaians en una època en què tots els parlants de hawaià eren de tipus 1. Es pot dir que els tipus 2 —els que aprenen la llengua a l'aula— que han tingut prou interacció amb tipus 1 perquè es noti en la seva competència i el seu accent sembli de tipus 1 i demostrin les peculiaritats dels tipus 1 en la manera en què utilitzen la llengua, estan tan influïts

2.- Landgraf (1987:22).

pels tipus 1 que es podria arribar a mesurar aquesta influència. El tret distintiu dels tipus 2, però, és que el nucli del seu aprenentatge es basa en l'estudi a l'aula.

Aquest article mira de descriure la configuració del paisatge lingüístic en l'època de la revitalització hawaiana, localitzar la ubicació dels parlants hawaïans de tipus 1 —especialment els de Ni'ihau— i descriure les interseccions i divergències entre els tipus 1 i 2. També vull expressar la meua opinió, com a participant del moviment de revitalització del hawaïà, que és responsabilitat dels participants de tipus 2 adherir-se a les normes culturals establertes i aferrar-se a la llengua —paraules, accents, peculiaritats lingüístiques i preferències— dels tipus 1. En comptes d'inventar-nos un nou llenguatge per a conceptes que ja existeixen, hem de recórrer als parlants de tipus 1 perquè són recursos tan bons com ho poden ser els diccionaris en moltes àrees del discurs. Soc de l'opinió que cada participant del projecte de revitalització de la llengua ha de decidir si parla com ho fan els tipus 1 o segueix la tendència creixent a inventar un llenguatge que s'aparta de les varietats dels tipus 1. Però si els agents culturals accepten en plena època de revitalització de la llengua que la cultura es practica avui d'una certa manera perquè així es com ho feia la nostra gent gran, hauríem d'esperar el mateix per a la llengua.

L'oasi de Ni'ihau

Tot i ser un tema controvertit en certs sentits, quan la família Sinclair va comprar l'illa de Ni'ihau el 1864 va afavorir que Ni'ihau es mantingués com un oasi lingüístic i cultural. Amb un accés restringit i un desenvolupament mínim, el hawaïà segueix sent l'únic idioma que s'hi parla. Aquesta petita illa, que té poquíssims recursos, va arribar

a finals del segle XIX a tenir uns mil habitants. Al llarg del segle XX, les famílies es van anar establint a l'illa veïna de Kaua'i per treballar i tenir accés a assistència mèdica. A Ni'ihau van prosperar sectors com la ramaderia, la mel, la sal, la llana i la producció de carbó vegetal, que van sustentar la població, però al llarg del segle XX es van anar apagant i la població actual es manté al voltant dels cent habitants. Les famílies es desplacen entre Kaua'i i Ni'ihau durant tot l'any, de manera que la població de Ni'ihau fluctua. Aquestes famílies, tant si estan a Ni'ihau com a Kaua'i, constitueixen "la comunitat ni'ihauesa".

Entre dos-cents i tres-cents membres de la comunitat són L1 i potser cent més que es van criar a Kaua'i o altres llocs no parlen hawaïà en gran mesura a causa de les pressions per assimilar-se a la societat majoritària de parla anglesa. A Kaua'i, les famílies ni'ihaueses segueixen sent una comunitat molt unida, amb el hawaïà com a llengua materna de tots els seus membres, des dels nadons fins als ancians, a la majoria de les llars. Després d'observar la llengua dels membres de la comunitat ni'ihauesa en un servei religiós el 2014, l'escriptor Ron Williams (2014: 93) va anotar el següent: "El pastor va llegir uns versicles tendres i precisos del llibre de Timoteu. Tot seguit, tothom, des del *keiki* (nen) més jove fins al *kupuna* (ancià) més vell, es van alçar un rere l'altre per llegir en veu alta la Baibala Hemolele [Sagrada Bíblia]. El seu *olelo* [llengua] era natural i vibrant, i els seus ecos van seguir reverberant molt de temps després que cada orador hagués acabat."

Diferència entre la varietat de Ni'ihau i les d'altres tipus 1

Un mapa de Kaua'i traçat a mà el 1824 (a baix) il·lustra diferències entre la varietat

ació. Els parlants de Ni'ihau segueixen pronunciant aquests topònims com es mostra al mapa, però escriuen seguint l'alfabet de 1826. 'Kataha' (també pronunciat 'Ketaha' i 'Kekaha') al mapa és el poble on viuen avui moltes famílies de Ni'ihau.

Brown (1963: 9) aporta una mostra de l'alternança entre [k] i [t] amb *kakahiaka* ['matí'] com a exemple en el hawaià parlat de Ni'ihau: "Sense que en canviï el significat, aquesta paraula es pronuncia de vegades TAKAHIATA i altres KATAHIKA. Per tant, tot i que T i K tenen el mateix valor, hi ha la tendència, per mitjà de la seva alternança en una seqüència, a no utilitzar-ne una i excloure'n l'altra. Així, tenim la seqüència T-K-T i K-T-K, rarament T-T-T o K-K-K." Es poden escoltar vídeos de la parla de Ni'ihau a internet.

El diccionari hawaià-anglès de Pukui i Elbert (1986) aporta molts termes específics de Ni'ihau, però només en la seva forma *k* i *l*. Per exemple, *'aupata*, un terme de Ni'ihau per a un arbust comú que creix a les platges, s'escriu *aupaka* al diccionari. El terme que designa la mateixa planta fora de la comunitat ni'ihauesa és *naupaka*. Licayan, Nizo i Kanahale (2007: 12-15) documenten les característiques de la varietat de Ni'ihau, com l'alternança de [k] i [t], i algunes paraules i formes gramaticals específiques de Ni'ihau. La seva ortografia s'assembla a la del mapa de 1824 (tot i que amb *l* exclusivament i sense *r*), fet que demostra la continuïtat de la varietat de Ni'ihau des del 1824 i la robustesa de la comunitat i la seva llengua.

Molts tipus 1 fora de la comunitat ni'ihauesa havien mostrat la variació de *k* a *t* en la seva parla —un tret probablement atribuïble a les normes lingüístiques de les regions on van créixer—, però amb menys freqüència que els parlants de Ni'ihau. Gai-

rebé cap tipus 1 d'altres illes no ha mostrat mai la variació de *l* a *r*. Tots els tipus 1 mostren totes les pronunciacions de la *w* hawaiana.

L'ortografia com a conflicte

Els tipus 1 de totes les illes de Hawai'i veuen el màcron i les marques glotals, adoptats per primera vegada a Pukui i Elbert el 1957, com a noves addicions a la llengua. La confiança en aquestes marques és un tret que distingeix els parlants de tipus 1 dels de tipus 2. Els tipus 1 no les fan servir excepte de vegades per a articulacions glotals, i mai el màcron, i els tipus 2 les fan servir sempre, sigui quin sigui el nivell de competència del parlant, tot i que sovint els tipus 2 discrepen amb el diccionari de Pukui-Elbert (1986) i entre si pel que fa a la grafia d'algunes paraules que porten marques.

El màcron, anomenat *kahakō* en hawaià, indica la longitud (en temps) en la pronunciació de la vocal sobre la qual apareix. És l'únic diacrític en la llengua hawaiana. El símbol adoptat per Pukui i Elbert (1957) per representar l'oclusió glotal, anomenat *'okina*, és la cometa simple d'obertura ('). Considerat una consonant, aquest símbol es va afegir a l'alfabet de 1826 com la lletra última, però com que és una lletra d'aspecte estrany que també serveix per puntuar no es pot posar en majúscules al principi d'una frase. És la segona lletra, sempre la vocal posterior, la que s'escriu en majúscules. També crea ordenacions alfabètiques interessants, amb una secció ['] que és l'última de la llista.

Però el *'okina* no compta com a lletra en els acrònims. Els tipus 2 ignoren la lletra *'okina* en acrònims i utilitzen la següent vocal en lloc seu. Per exemple, l'acrònim de l'entitat

'Aha Pūnana Leo (fundadora i administradora dels centres preescolars d'immersió en hawaià) és APL i no 'PL. Per tant, fins i tot entre els tipus 2 el 'okina és considerat com una lletra, però només en certs contextos.

En altres contextos lingüístics, els estudiants de filipí veuen el màcron i les marques glotal només als llibres de text, ja que els parlants no els utilitzen fora d'aquest context. Els parlants de japonès utilitzen els *furigana* (caràcters simplificats per ajudar a llegir caràcters xinesos), però els estudiants els van abandonant a mesura que augmenta la seva competència. Els estudiants d'hebreu i àrab fan servir els diacrítics per guiar la pronunciació, però, com els estudiants de japonès, renuncien a aquesta ajuda a mesura que augmenta la seva competència. També podria ser el cas del hawaià. Els estudiants poden començar confiant en el màcron i la marca glotal i abandonar-los per adoptar l'ortografia dels tipus 1 a mesura que augmenta la seva competència. Aquesta seria una opció personal si l'estudiant optés per acostar-se més als L1. Saber llegir i comprendre la grafia dels tipus 1 és senyal que la competència de l'estudiant s'ha acostat a la competència dels tipus 1: el llistó al qual haurien d'arribar els estudiants.

A alguns parlants de Ni'ihau els costa llegir textos amb el glotal i el màcron, i n'hi ha que se'n queixen perquè 1) no entenen de què serveix que certes paraules es trenquin amb la marca glotal, 2) no estan segurs de quina és la utilitat del màcron i 3) els estranya molt veure un text amb aquestes marques. Els tipus 1 d'altres illes també se'n van queixar en el passat en termes semblants.

A Kekaha, Kaua'i, hi ha dues escoles i a Ni'ihau una on els alumnes estan exposats

al màcron i al glotal perquè aquestes centres reben materials d'entitats externes que confien en aquestes marques, i els alumnes de Ni'ihau de vegades escriuen en hawaià amb el màcron i el glotal. En general, però, les famílies ni'ihaueses, i en particular les que viuen a Ni'ihau, prefereixen l'alfabet i la grafia tradicionals als quals estan habituades des de la dècada de 1820.

Per als no parlants i per als nous parlants de hawaià, aquestes marques són útils ja que representen sons pronunciables, però els tipus 2 més competents que no les necessiten per a la pronunciació tendeixen a pensar que l'ús de les marques és políticament "correcte", fet que implica que la preferència d'escriptura dels tipus 1 d'alguna manera és "incorrecta". Per il·lustrar una àrea del xoc de paradigmes dels tipus 1 i els tipus 2, el parlant natiu nascut a O'ahu Abraham Piianaia (un tipus 1) va explicar el següent a la introducció de *Niihau, the Traditions of a Hawaiian Island* (Tava i Keale, 1989):

Hookahi mea ahuwale koe, oiahoi, he mea pili ana i ka pai ole ana o na kahako a me na okina i keia paiana. He mau mea loii i ke ao ana o ka olelo Hawaii auanei... Kuponu ka pai ole o ia mau kiko hookalelo leo anei no ka mea kupaa mau na lau kanaka ma Niihau i ka hoohana ole o na kahako a me na okina i ko lakou kakau ana.

Un tret evident d'aquesta publicació és l'absència del màcron i la marca glotal. Aquestes ajudes serveixen per aprendre hawaià... És apropiat no incorporar aquestes marques lingüístiques perquè la població de Ni'ihau està habituada a escriure sense.

Per contra, Walk (2007: 266), fill de pares L2 (tipus 2), defensava el següent:

Com va apuntar el senador Clayton Hee en una reunió de la comissió del Senat, "quina

millor manera de respectar la cultura de la nostra terra que escriure'n correctament les paraules”.

Procurar que els escrits, signes i emblemes oficials de l'estat siguin “exactes i estiguin ben escrits i utilitzin els màcrons i les oclusives glotals adequades [‘ōlelo Hawai‘i] no tan sols és una mostra del respecte que mereix la llengua autòctona d'aquestes illes, sinó que també es correspon plenament amb la intenció i les paraules de la constitució de l'estat”.

En la seva declaració, Walk plantejava implícitament la possibilitat d'un conflicte polític entre els tipus 1 i 2. En la sessió parlamentària de la primavera de 2019, el Parlament de l'estat de Hawai'i va considerar tres projectes de llei derivats de l'àmbit acadèmic que, en cas de ser aprovats, requeririen que el govern utilitzés el màcron i el glotal en tots els casos en què la llengua hawaiana s'utilitzés per a fins oficials. Ka Leo o na Kupa, un comitè consultiu del govern del municipi de Kaua'i format per membres de la comunitat ni'ihauesa, es va oposar a aquests projectes de llei amb l'argument que serien perjudicials per a la comunitat, ja que els seus membres no havien utilitzat mai el màcron ni les marques glotals i no volien que la llei els forçés a acceptar-los.

És comprensible que els tipus 2 estiguin interessats en l'ortografia i potser en la seva normalització com a part de la revitalització de la llengua hawaiana. Però, tal com s'estableix aquí, l'ortografia pot ser un punt de controvèrsia i fa que ens haguem de plantejar la naturalesa de la revitalització.

La revitalització per als tipus 2

La revitalització de la llengua hawaiana significa coses diferents en contextos diferents. Per als tipus 2, aquest concepte és

un experiment en curs des que es va iniciar. Representa parlants d'anglès que aprenen a l'aula una llengua que no coneixien. També representa estudiar la vida dels tipus 1 per aprendre aspectes de la cultura hawaiana que els tipus 2 no coneixien.

Els primers tipus 2 eren adults a la dècada de 1970 que eren L1 anglesos que van aprendre el hawaià a classe. Aleshores vivia gent gran de tipus 1 amb qui els alumnes podien interactuar. Si mirem enrere, aquests estudiants van tenir la increïble fortuna d'haver tingut temps per establir relacions amb tipus 1 i aprendre d'ells, ja que avui pràcticament no en queda cap.

Al començament dels centres preescolars d'immersió en hawaià, a principis de la dècada de 1980, l'edat dels alumnes va baixar a 3 i 4 anys, però també provenien de llars angloparlants i la majoria aprenien hawaià només durant les hores de classe. Els primers mestres del primer centre preescolar d'immersió a Kekaha, Kaua'i, eren tots tipus 1 de la comunitat ni'ihauesa. Poc després, se'n van obrir d'altres a l'illa de Hawai'i i a O'ahu i un o dos dels primers mestres d'aquestes escoles eren tipus 1 de diferents illes.

Amb els anys, però, els membres de la comunitat ni'ihauesa van deixar d'ensenyar a les escoles, els tipus 1 d'altres centres preescolars es van jubilar o van morir i ara només queden mestres de tipus 2 en tots els contextos docents. La revitalització del hawaià per als tipus 2 avui representa que tipus 2 ensenyen a tipus 2 utilitzant llibres de text i enregistraments d'àudio i vídeo de tipus 1 com a recursos d'aprenentatge. En aquest entorn, els tipus 2 fan el que poden en absència de formació i sense tipus 1 altament competents i cultes per donar suport a l'aprenentatge de la llengua i la cultura hawaianes.

La competència i els coneixements culturals i comunicatius són qüestions importants en relació amb l'adquisició del llenguatge dels L2 en un entorn amb tan poc suport i és previsible que els L2 que tenen poc o nul·l contacte amb tipus 1 vius mostrin pocs trets lingüístics propis dels tipus 1. La recerca va revelar (NeSmith, 2012: resum) que "la gran majoria dels mestres enquestats tenien poca o nul·la formació en ensenyament de llengües, semblaven tenir poc coneixement de publicacions sobre ensenyament i aprenentatge de llengües i tenien poc contacte amb parlants nadius. Els llibres de text analitzats, que en general no anaven acompanyats de guies del professor o de recursos suplementaris, tenien en gran mesura una orientació conductista, i el seu disseny i metodologia reflectien una curiosa barreja d'aspectes tant de traducció gramatical com d'enfocaments audiolingüístics". Els programes de perfeccionament per a professors de llengua hawaiana s'han centrat en un o altre llibre de text particular ancorat en mètodes obsolets.

No existeix un consens entre els professors de llengua hawaiana sobre la teoria del pla d'estudis, el currículum o els aspectes fonamentals de la planificació de les classes ni quins objectius comunicatius s'han d'assolir. Si els L2 busquen assolir les capacitats dels tipus 1 més competents, actualment és impossible mesurar-ho perquè no hi ha eines equiparables a les que mesuren la competència dels L2 dels grans grups lingüístics del món. El hawaià no té eines d'avaluació equivalents al Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües o al Sistema Internacional d'Avaluació de l'Idioma Anglès. Per tant, els aspectes fonamentals de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua hawaiana han de superar molts obstacles i ni tan sols és segur que assolir un alt nivell de competència de tipus 1 sigui l'objectiu a les aules. Els L2 de

qualsevol nivell solen inventar-se paraules o construccions per compensar la manca de coneixement i la fossilització dels errors és un problema crònic.

Els infants de tipus 2 són L1 de la llengua que els pares o cuidadors utilitzin amb ells en qualsevol nivell de competència que tinguin els pares. En el millor dels casos, això representa que aquests infants són criats parlant una varietat d'aula del hawaià que reflecteix les qüestions esmentades. Aquest tipus de parlant pot denominar-se "tipus 2,5", ja que l'idioma que mostra és el dels seus mestres lingüístics.

Que la població de Hawai'i estigui revitalitzant el hawaià en una condició lingüística tan desesperada és una conseqüència del passat i dels esforços del programa nord-americà de desnacionalització. Amb tot, els esforços col·lectius dels estudiants per augmentar el seu domini del hawaià i formar cercles socials de parla hawaiana, encara que sigui com a L2, ens diuen que els objectius de l'agenda dels EUA gairebé van reeixir però han acabat fracassant. La llengua hawaiana no ha estat erradicada i el record del regne hawaià i l'enderrocament del seu govern legítim no s'ha pogut esborrar.

La revitalització per als tipus 1

Un dia, ja fa uns anys, em va sorprendre molt comprovar que la caixera del supermercat del meu barri a Honolulu, una dona gran, era un tipus 1, quan, després d'anys d'anar-hi a comprar i de veure-la sovint, de sobte em va mirar quan m'apropava al taulell i em va preguntar: "No Ni'ihau nō 'oe?" ["Vostè és de Ni'ihau?"]. Els que aprenen hawaià a l'aula no solen formular aquesta pregunta d'aquesta manera, però, en la meva experiència, així és com els tipus 1 parlen, així que la vaig reconèixer com a L1

a l'instant. Li vaig contestar en hawaià que era de Kaua'i, no de Ni'ihau, però que portava una samarreta de Ni'ihau i que per això s'havia pensat que era d'allà. Vaig mantenir el rostre impassible, però per dins estava impactat. Fins aleshores totes les nostres interaccions s'havien reduït a l'acte de pagar la compra. Des de llavors ens vam anar tractant i em va explicar que va néixer i créixer al centre d'O'ahu, que el seu pare parlava hawaià (tipus 1) a casa, però que va dissuadir els fills d'utilitzar-lo fora de casa perquè parlar-lo en públic estava estigmatitzat. També havia viscut de jove amb la seva àvia, amb qui parlava hawaià, una experiència que compartim tots dos.

Em va explicar la seva història en part en hawaià i en part en anglès, però trobar una nova parella de conversa li va despertar un entusiasme renovat per l'ús del hawaià en públic, una cosa que no havia fet en dècades. Per ella, la revitalització significa tenir algú amb qui parlar. Per als pocs tipus 1 vius avui dia fora de la comunitat ni'ihauesa, mantenir converses en hawaià és possible que els sacsegi la memòria i la llengua torni a ells.

Avui és molt estrany conèixer un tipus 1 que no sigui de la comunitat ni'ihauesa. Des d'aquell moment vam intercanviar compliments en hawaià cada vegada que ens veiem, però per mi és evident que és un tipus 1 que ha oblidat com parlar hawaià amb prou competència per mantenir converses llargues sobre temes quotidians. Ha oblidat paraules i com s'ha d'expressar en hawaià, i a més sordeja força, fet que complica les converses.

En la comunitat ni'ihauesa a Kaua'i i Ni'ihau, famílies senceres parlen hawaià i els parlants són altament competents en moltes àmbits del discurs. Per a la comunitat ni'ihauesa, la revitalització comporta

mantenir la competència entre els fills perquè puguin ser pares competents lingüísticament i culturalment quan comencin a tenir els seus fills. La revitalització de Ni'ihau també comporta l'expansió de dominis a Kaua'i en els quals la seva llengua es pugui normalitzar. Durant dècades ha estat normal anar a comprar o a omplir el dipòsit del cotxe al costat oest de Kaua'i i trobar caixers de Ni'ihau amb qui parlar hawaià per fer transaccions i mantenir converses agradables.

A principis dels setanta, Moke Keale presentava a les nits de diumenge un programa de ràdio de dues hores a la cadena KUAI, a 'Ele'ele, Kaua'i, anomenat The Gentle Moke Program (Tava i Keale, 1989: 6). Keale, un L1 de Ni'ihau, només parlava la varietat de Ni'ihau i convidava a l'estudi membres de la comunitat per parlar sobre temes diversos o tocar música en directe. També posava enregistraments de les cançons hawaiianes favorites i els membres de la comunitat trucaven i feien peticions. Quan Kaua'i va patir les tragèdies dels huracans 'Iwa, el 1982, 'Iniki, el 1992, Keale i altres membres de la comunitat ni'ihauesa van emetre falques a intervals regulars durant tot el dia per informar sobre el servei d'ajuda.

El pilar del seu programa de ràdio, però, era una secció religiosa en què membres destacats de la comunitat oferien un sermó cristià. Com que la ràdio arribava a Ni'ihau, els familiars de Kaua'i trucaven a l'emissora per saludar la família de l'illa, transmetre missatges curts i dedicar cançons. El programa era el plat fort de les nits de diumenge i les famílies de Kaua'i i Ni'ihau es reunien al voltant d'un transistor per escoltar el programa i interactuar-hi. Keale també va participar en el llibre *Niihau, the Traditions of a Hawaiian Island*, el 1989. Quan Keale no hi era, el seu nebot Chala

Kapahu Vidinha agafava el relleu com a presentador, i en els darrers anys del programa Loka Kaohelaulii Bustillos en va ser el presentador fins que una altra empresa va comprar l'emissora a finals dels noranta i el programa es va suspendre.

Curiosament, va ser en el moment en què es va silenciar la veu de Ni'ihau a les ones hertzianes que la comunitat ni'ihauesa va enviar el missatge més alt i clar que la societat de Kaua'i havia escoltat d'aquesta comunitat del qual es tenia record. La comunitat va fer saber que ja no acceptaria ser marginada pel sistema d'escoles públiques.

Ocupar-se dels problemes amb les pròpies mans

El 1993 els pares ni'ihauesos a Kaua'i van boicotejar l'escola primària de Kekaha, on els seus fills estaven matriculats, i van començar a impartir ells mateixos les classes als pavellons d'un parc de la localitat. Els pares s'oposaven al fet que els seus fills haguessin de seguir programes d'educació especial perquè no parlaven anglès. Aquest patró d'estigmatització, present des de feia dècades, dels estudiants de Ni'ihau havia seguit el seu curs i les famílies ni'ihaueses, per compte propi i sense suport d'entitats externes, van decidir treure els fills de l'escola de Kekaha. Una mare, Luana Kanahale, ho recorda així: "Crec que va ser el dia més feliç de la meua vida".³

Els pares van expressar des del principi el seu desig de replicar el programa escolar de Ni'ihau, en què l'anglès era la llengua principal d'instrucció, però amb el suport

del hawaià. Aquest era el tipus d'escolarització al qual estaven acostumats els pares quan creixien a Ni'ihau. Després de moltes discussions amb l'administració escolar de Kekaha, l'administració del districte escolar i el Departament d'Educació de l'estat de Hawai'i, es va proporcionar un espai a l'escola de Kekaha perquè les famílies de Ni'ihau poguessin impartir les seves pròpies classes fins que es trobés una solució permanent. Com que els adults de Ni'ihau no eren professors titulats, se'ls en va assignar un que havia ensenyat hawaià com a llengua complementària a l'institut de Kaua'i durant anys i que havia dedicat gran part de la seva vida a l'estudi del hawaià com a llengua complementària, i del hawaià de Ni'ihau en particular. El paper d'aquest mestre també va legitimar el programa sota l'administració del Departament i va millorar el nivell de professionalitat. Avui dia segueix exercint com a mestre i com a docent titulat.

Malgrat la solidaritat demostrada per la comunitat ni'ihauesa en aquest cas, que va ser esperançadora i inspiradora, l'escenari era propici perquè es produïssin tensions entre les forces internes i externes al voltant del futur de l'escola. De qui dependria l'escola?, qui l'havia de dirigir?, qui n'havia de gestionar els assumptes?, però també en quina llengua s'impartiria l'ensenyament?

Interrogants sobre responsables i mètodes

Moltes entitats dels sectors públic i privat van oferir assistència a la comunitat ni'ihauesa en aquest difícil moment de transició mentre articulaven un pla per al programa

3.- <https://www.pri.org/stories/2016-07-28/last-native-speakers-hawaiian> (minut: 9:50; consulta: 15 de setembre de 2019).

educatiu que promovien. Entre aquestes entitats, 'Aha Pūnana Leo (APL), amb el seu soci, la facultat de llengua hawaiana de la Universitat de Hawai'i a Hilo, es va revelar com la més disposada i capaç per proporcionar un suport a gran escala.

L'APL, com a patrocinador fiscal, va rebre una subvenció de 600.000 dòlars el 1999 de l'Oficina d'Afers Hawaiians del govern de l'estat de Hawai'i per renovar un edifici desocupat davant de l'escola primària de Kekaha per acollir el programa escolar de Ni'ihau, anomenat Ke Kula Niihau o Kekaha, per al seu ús a llarg termini. Entre la comunitat es va generar aleshores un desconcert pel que fa al programa: quin s'havia d'implantar?, el de la comunitat ni'ihauesa, que l'havia iniciat, o el d'APL, el patrocinador fiscal.

Una altra qüestió igualment preocupant que els membres de la comunitat van formular i debatre obertament va ser si l'enfocament docent s'havia d'assemblar al de l'escola de Ni'ihau, amb la instrucció principalment en anglès. Si l'escola de Ni'ihau funcionava així era perquè les famílies parlaven hawaià en tots els contextos fora de l'escola a l'illa, de manera que ni l'escola ni els seus professors o estudiants eren com les escoles d'immersió hawaianes amb suport de l'APL, en què tant professors com estudiants intentaven aprendre hawaià junts, tots ells procedents de llars de parla anglesa. Durant dècades les famílies ni'ihaueses havien volgut que els seus fills fossin educats en anglès perquè poguessin prosperar dins la societat majoritària de parla anglesa a tot Hawai'i, sabent que podien utilitzar l'anglès fora de la llar en certs contextos i el hawaià a casa i en la comunitat com a llengua materna.

El sistema docent concebut per APL i la facultat de la UH Hilo, i implantat a les esco-

les d'immersió hawaianes concebudes per ensenyar hawaià a angloparlants, va ser la instrucció a classe només en hawaià, amb la instrucció en anglès a partir del cinquè curs (estudiants de 10 i 11 anys). Les entitats de Hilo de tipus 2 solen crear noves paraules que són alienes als tipus 1, i que per als parlants de Ni'ihau moltes, si no totes, són estranyes, de manera que inicialment van preferir no utilitzar els termes de Hilo.

No es va formalitzar cap acord o contracte entre la comunitat ni'ihauesa i les entitats de Hilo. No es van exposar els papers d'amfitrió i de foraster en relació amb el pla per desenvolupar aquesta escola entre la comunitat ni'ihauesa. La cultura hawaiana té una llarga tradició cultural sobre el comportament dels forasters en l'àmbit dels amfitrions, i aquí no es va respectar. L'excés d'entusiasme per una bona causa pot fer que ens precipitem en situacions desesperades. Les tensions estaven relacionades amb la postura del patrocinador fiscal de Hilo (el foraster), que ofería el suport fonamental que necessitaven els membres de la comunitat ni'ihauesa (els amfitrions), que van iniciar aquest concepte d'escola: l'educació a l'escola seguiria realment el model de l'escola de Ni'ihau, com desitjaven els pares? El patrocini fiscal s'havia dissenyat per servir la comunitat ni'ihauesa o el patrocinador fiscal?

Quan les tensions al si de la comunitat arribaven al punt àlgid i els seus membres optaven per un o altre bàndol, un membre del consell d'APL va registrar el nom Ke Kula Niihau o Kekaha, a títol particular, al Departament de Comerç i Assumptes del Consumidor (DCCA) i va assignar el nom a APL. Per acabar-ho d'adobar, aquesta persona era l'únic membre de la comunitat ni'ihauesa del consell d'APL, però a l'escola no hi tenia cap paper. El punt culminant del conflicte va ser la reunió descrita

en la introducció. La família immediata del membre del consell d'APL de Ni'ihau es va alinear amb la institució i a l'altre bàndol van quedar altres membres de la comunitat, tots ells d'una família extensa.

Però ja era un fet consumat. Es va concedir el nom a l'APL, que tenia el finançament, i una part significativa de la comunitat va triar el costat dels poderosos. Els perdedors, també nombrosos, van iniciar un nou programa escolar, el Niihau School of Kekaha, i van impugnar la concessió del nom de l'escola original davant la DCCA. La comunitat és en general la més desfavorida econòmicament de Hawai'i i es van haver de representar a si mateixos al jutjat. Això ho sé perquè els qui van impugnar l'assignació del nom em van demanar que els representés a la vista. Vaig fer el millor que vaig poder, perquè no soc advocat, i ho vaig fer amb gratitud. L'APL va contractar un advocat mercantil i va guanyar el cas. Les conclusions es poden consultar a la DCCA.

La part perdedora va considerar que les entitats de Hilo havien aplicat tàctiques intimidatòries i mà dura i s'havien ajudat d'anys d'experiència empresarial, intel·ligència fiscal, influència política, recursos econòmics i fins i tot d'engany per coaccionar la comunitat ni'ihauesa i sotmetre-la al seu concepte d'educació hawaiana i a la seva voluntat pel que fa a la propietat i gestió de l'escola de la comunitat a Kekaha. La naturalesa explosiva d'aquest assumpte va arribar als diaris locals. Segons Yasmin Anwar (2001):

Una de les parts es va aliar amb 'Aha Pūnana Leo, amb seu a Hilo, que controlava l'escola i tenia per objectiu perpetuar l'idioma hawaianà, la qual cosa vol dir que l'anglès s'introdueix en el cinquè curs només com a segona llengua.

L'altra part va mirar d'independitzar-se de 'Aha Pūnana Leo, amb l'argument que els

seus fills de parla hawaiana també haurien d'aprendre anglès des de preescolar, partint de la convicció que com més aviat comencin més possibilitats tindran de prosperar en el món modern.

Un membre del consell de l'Oficina d'Assumptes Hawaiians va comentar el següent sobre aquest assumpte (Office of Hawaiian Affairs, 1999):

Al llarg dels anys 'Aha Pūnana Leo ha estat el pilar dels programes d'immersió en llengua hawaiana. Ha reunit els recursos econòmics i polítics per reforçar la immersió en hawaianà. Els anys de lluita per crear una base per als nostres programes d'immersió han demostrat ser positius per al ressorgiment de l'orgull i la integritat del nostre poble. No obstant això, la nostra experiència amb les comunitats de Maui, Moloka'i i Ni'ihau ens diu que ha arribat l'hora que aquests recursos limitats es comparteixin més enllà del paraigua de Pūnana Leo.

Aquesta experiència, en què les entitats de Hilo encarnaven el parlant hawaianà de tipus 2 i la comunitat ni'ihauesa el de tipus 1, ha estat fins avui l'exemple més dur i trist del conflicte entre les dues esferes. Avui queda per resoldre la qüestió de si les entitats de Hilo consideren que el seu paper a l'escola de Ni'ihau a Kekaha és de transició i volen passar el control a la comunitat ni'ihauesa i allunyar-se'n o bé volen seguir-ne sent propietaris i administradors permanents i dictar a la comunitat ni'ihauesa no tan sols com s'ha d'administrar l'escola, sinó també les paraules que han d'utilitzar per ensenyar als alumnes ni'ihauesos. Utilitzant els llibres i materials proporcionats per les entitats de Hilo, que contenen nombrosos termes de nova creació, a l'escola ja se senten alumnes ni'ihauesos fent servir aquestes paraules. Aquest era el temor que Malaki Kanahēle Jr. planteja en la introducció.

En l'episodi titulat "Meet the Last Native Speakers of Hawaiian" de la sèrie de podcasts "The World", de PRI.org, es demana-va l'opinió a una membre de la comunitat ni'ihauesa, que també era administradora de l'escola, sobre la creació de termes per part de L2. La seva resposta va ser:⁴

Són els mestres. Estem parlant de gent titulada. Poden crear el que vulguin i com vulguin. I jo, com a hawaiana nativa, m'hi haig d'oposar perquè estan creant totes aquestes paraules? Doncs no. Que *kamepiula* s'assembla tant a 'ordinador', a mi ja m'està bé, perquè no existeix en el meu dialecte. Però consideres que és hawaiana?

No.

Aquesta resposta mostra la visió que els tipus 2 tenen dret a construir la seva llengua com vulguin, però també allunya la comunitat ni'ihauesa de les invencions dels tipus 2. Es fa referència directa a dos "dialectes": "el meu dialecte" i, implícitament, "el seu dialecte". Aquesta resposta també deixa clar que aquesta persona de Ni'ihau prefereix el dialecte de la seva comunitat a l'altre.

Flexionar un múscul nou

El 2016, l'alcalde del municipi de Kaua'i, que inclou Ni'ihau, va constituir el Ka Leo o na Kupa, un comitè consultiu de Ni'ihau per assessorar la corporació sobre l'ús del hawaiana. Una part de la normativa exposa el següent: "CONSIDERANT que el hawaiana... és l'única llengua indígena de Kaua'i i Ni'ihau i per tant s'ha de protegir... [que] la comunitat ni'ihauesa és l'última comu-

nitat intacta de parlants nadius de hawaiana tradicional al món... [que] el municipi de Kaua'i està compromès a ajudar la comunitat ni'ihauesa i a protegir la seva varietat de hawaiana tradicional... PER TOT AIXÒ, s'ha d'establir, finançar i mantenir un comitè consultiu sobre la llengua hawaiana tradicional amb la funció de documentar, estudiar, protegir, publicar i promoure la nostra varietat única de llengua hawaiana de Kaua'i i Ni'ihau".⁵

En la sessió parlamentària de la primavera de 2019, el Parlament de l'estat de Hawai'i va estudiar una resolució per encarregar a l'APL, juntament amb la seva entitat associada, la facultat de la UH Hilo, la tasca de planificació lingüística del hawaiana. Els membres de Ka Leo o na Kupa es van oposar a l'ampli abast d'aquesta proposta argumentant que els parlants ni'ihauesos no estaven d'acord amb termes com ara *'aukahi*, *kūhelu* i *mo'omeheu*,⁶ que s'utilitzen en les traduccions al hawaiana d'aquests projectes de llei, ja que es tracta de creacions fetes per tipus 2 intel·ligibles per als parlants ni'ihauesos.

Ka Leo o na Kupa va declarar que si les notificacions d'oficines públiques com el Departament de Salut es proporcionen en hawaiana als parlants ni'ihauesos que les necessiten per entendre els serveis, s'han d'escriure d'una manera que faciliti la lectura d'aquests L1, és a dir sense màcrons ni marques glotals i en paraules comprensibles per als parlants ni'ihauesos. A més, tot i que la planificació lingüística és important, Ka Leo o na Kupa va considerar que s'hauria de dispensar la comunitat ni'ihau-

4.- Vegeu: <https://www.pri.org/stories/2016-07-28/last-native-speakers-hawaiian> (consulta: 21 de setembre de 2019).

5.-Vegeu:<https://www.kauai.gov/Portals/0/OED/ProclamationforNiihauLanguage.pdf?ver=2016-04-26-154727-693> (consulta: 17 de setembre de 2019).

6.- Kōmike Hua'ōlelo (2003): *kūhelu*: oficial (pàg. 96); *mo'omeheu*: cultura (pàg. 141); *'aukahi*: possiblement 'moviment', com en moviment social (no publicat a cap diccionari).

uesa d'aquesta legislació si una organització externa s'encarrega de la planificació, ja que la comunitat a) té normes lingüístiques històricament consolidades i necessitats de manteniment de la llengua exclusives; b) no ha perdut mai l'idioma com a llengua materna, i c) reconeix Ka Leo o na Kupa com un òrgan amb el qual el govern pot col·laborar. Aquests projectes de llei no es van aprovar. Els parlamentaris van manifestar desconèixer els temes relacionats amb els diferents tipus de parlants i formes de hawaià i que s'haurien d'organitzar debats per comprendre com aquesta revelació pot afectar/ha d'afectar la normativa i la legislació. Ka Leo o na Kupa espera poder participar en aquestes converses.

Ka Leo o na Kupa representa una opció dins de la comunitat per determinar quina concepció de llengua i cultura s'adopta ara i en el futur. Aquest organisme vol ser reconegut pel sector públic com a punt de contacte amb capacitat per treballar dins la seva comunitat en matèria de planificació lingüística i educativa. Aquest organisme també representa una opció amb la qual el govern pot compartir els "recursos limitats" a què es refereix el síndic de l'Oficina d'Afers Hawaiians esmentat anteriorment. Per a la comunitat ni'ihauesa, aquesta revitalització de la llengua sí que mereix el suport del govern.

Aquest dialecte i aquell altre

El 3 d'octubre de 1861, l'escriptora Simona Kaai (tipus 1) de Honolulu va comentar al diari *Ka Hoku o ka Pakipika* la difusió de

la llengua hawaiiana a les illes Marqueses arran de l'obra dels missioners hawaiians de l'època. Segons Kaai: "... pehea la e lilo ai ka kakou olelo *kuakahi* a *kualua* paha, e poina loa ia ai ka lakou olelo iho..." (cursiva afegida).⁷ El terme *olelo kuakahi* (ōlelo kuakahi) aquí probablement significa "llengua primera/autòctona" i *kualua* probablement correspon a "segona llengua". S'assembla al terme maori de Nova Zelanda, *reo tuarua*, per a "segona llengua", i *tangata reo tuarua* seria una "persona/parlant L2". Davant d'aquests dos termes és possible participar en aquest discurs presentat aquí en hawaià sabent amb seguretat que els *po'e* ōlelo kuakahi (L1) hawaiians havien encunyat aquests termes feia més d'un segle.

Segons Pukui i Elbert (1986: 236), el terme *mānaleo* ("parlant natiu") el van crear els angloparlants Kimura i Wilson "a finals de la dècada de 1970". La traducció anglesa proporcionada per al terme és *inherited language* ('llengua heretada'). Aquest terme va ser desconegut pels tipus 1 —aquells que es pretenia que el terme descrivís— fins que els tipus 2 els en van fer prendre consciència. El terme és usat principalment per tipus 2, com a creadors del terme, per designar "l'altre". A més, com a terme compost de doble substantiu, *mānaleo* probablement s'expressa millor en anglès com a *trait of language* ('tret del llenguatge') o altres interpretacions semblants.⁸

Molts ni'ihauesos s'han familiaritzat amb el terme a través del contacte amb L2 i el fan servir amb aquests per adaptar-s'hi, i de

7.- Ka Hoku o ka Pakipika, 3 d'octubre de 1861, pàg. 4. "... com és possible que la nostra primera o segona llengua sigui tal que oblidin la seva pròpia llengua..."

8.- Pukui i Elbert (1986: 235-236): "māna. n. 1. A chewed mass, as of kava for drinking, coconut flakes or kukui nut for medicine... food taken after drinking kava... Māna 'ai, food chewed by adult for child; any mouthful of food... 2. Trait believed acquired from those who raise a child. Kū nō i ka māna a ke kahu hānai, trait acquired from association with the one who raised the child. 3. Short for haumāna, student."

vegades entre ells per parlar de L2. El terme/expressió normal entre la població de Ni'ihau per al concepte de parlant natiu és *po'e wala'au Kanaka* (lit. 'parlants de hawaià') i *po'e kula 'ia i ta wala'au* (lit. 'persones educades en la llengua') per a L2 en el context escolar.

La ironia del terme inventat *mānaleo* és que és difícil d'entendre sense que se n'expliqui l'etimologia. Abans de poder consultar en línia diaris digitalitzats en llengua hawaiana a la primera dècada del segle XXI, calia cercar entre grans quantitats de microfilms de fotos arxivades de les pàgines dels nombrosos diaris en llengua hawaiana del segle XIX, i és impossible fer cerques en aquests arxius amb paraules clau. Descobrir informació cercant en microfilms era en gran mesura un fet accidental. Per tant, Kimura i Wilson probablement van crear un terme que realment creien que no existia, suposant que no havien trobat l'article esmentat del 1861.

Els parlants ni'ihauesos han inventat termes com a tipus 1 (vegeu-ne exemples a Licayan, Nizo i Kanahale, 2007) des que existeix la varietat, i el canvi de codificació de certs conceptes és normal, com en la majoria de llengües modernes. Alguns termes exclusius de Ni'ihau no publicats a Pukui i Elbert (1986) es poden trobar a Kōmike Hua'ōlelo (2003) en la seva forma *k i l*.

La majoria dels termes inventats pel comitè Kōmike Hua'ōlelo són substantius, i molts són conceptes nous per a la llengua hawaiana. És qüestionable que el diccionari bilingüe produït per aquest comitè sigui real-

ment hawaià, ja que molts termes inventats no tenen base en el hawaià dels tipus 1. Alguns termes creats per tipus 2, com la majoria d'integrants d'aquest organisme, que caracteritzen els nous parlants de hawaià inclouen *anilā* (temps), *kiuke* (bonic, d'aspecte; comú entre els tipus 2, però no es troba en cap text de referència), *kikoʻī* (específic), *kuana'ike* (perspectiva) i *pō-* (un afix utilitzat en els noms dels esports),⁹ termes que són innecessaris, perquè els L1 ja tenen maneres d'expressar aquests conceptes. Els nous termes inventats per tipus 2 com aquests oculten una manera de pensar i un paradigma anglesos i donen una aparença de hawaià a qui no està familiaritzat amb les normes lingüístiques dels tipus 1, alhora que desconcerten els tipus 1 i manipulen la llengua des d'un paradigma estrany als tipus 1. Aquest és un fenomen que la lingüística de revitalització denomina *camuflatge*.

Els tipus 1 solen dir quin temps fa quan parlen de les condicions atmosfèriques (per exemple, pluja, sol, vent). En una conversa, si algú pregunta a un altre com és allà on són, referint-se al temps que fa, l'altre respon com pertoca. El diccionari Pukui-Elbert proporciona "ke 'ano o ka manawa" i "au" per al temps. En els diaris del segle XIX es feia servir la frase "ke ano o ka lewa" ("la naturalesa de l'atmosfera"), que s'assembla precisament a l'expressió tahitiana sobre el temps que fa *te huru o te reva*, que es tradueix exactament de la mateixa manera. Hi ha una sèrie de contextos en què el terme *cute* ('bonic') s'utilitza en anglès. Els tipus 1 fan servir expressions com *Aloha nō* (traduït lliurement, "adora-

pàg. 203: "leo. nvt. Voice... verbal message; to speak...". Col·loquialment, 'leo' també s'utilitza per dir 'llengua'. 9.- Kōmike Hua'ōlelo (2003): *anilā*: weather (pàg. 7); *kiuke*: cute (no publicat en cap diccionari, però utilitzat per L2 per dir 'cute', tal com s'utilitza en tots els contextos en anglès); *kikoʻī*: specific (pàg. 83); *kuana'ike*: perspective (pàg. 96); *pō-*: -ball (com a afix en termes esportius; pàg. 178-179). La creació d'aquests termes no es correspon amb les regles de Kōmike Hua'ōlelo (pàg. xvii-xix).

ble” o “mare meva”) per expressar la seva reacció davant del que consideren adorable en aparença.

Un cop vaig fer de jutge en un concurs d'oratòria en hawaià. Un altre dels jutges era ni'ihauès. Quan va sentir que un concursant deia la paraula *kiko'i*, es va inclinar cap a mi i em va preguntar què volia dir. Li vaig explicar que els parlants escolaritzats la fan servir per referir-se a alguna cosa “específica”. Com que aquesta paraula no té res que en faci evident el significat, l'hi vaig haver de dir en anglès. Es va quedar perplex, però em va dir: “Polole'i. 'O ia ta mea polole'i” (‘Correcte/exacte. És la cosa correcta/exacta’). Ho va dir corregint el concursant.

Els tipus 1 quan volen expressar opinions o punts de vista diuen “Ma ko'u 'ao'ao” (‘A la meua banda’, similar a l'expressió ‘per la meua part’) o altres expressions similars. La paraula *kuana'ike* és probablement la més graciosa que hagin inventat els tipus 2, del tot aliena a la perspectiva dels tipus 1. Els tipus 1 diuen “kinipōpō pekupeku” per designar el futbol americà i “kinipōpō hīna'i” per al bàsquet. “Pōpō” és la forma tradicional abreujada de “kinipōpō”, que signifiquen ‘pilota’. De fet, *pō* en hawaià significa ‘nit’. Així doncs, el terme dels tipus 2, *pōhīna'i*, és entès pels tipus 1 com la “nit de cistelles” i no bàsquet. La intenció dels tipus 2 era reduir la paraula *pōpō* a *pō*, però van acabar creant un problema de comprensió per als tipus 1.

Quan la directora de l'escola de Ni'ihau parlava sobre el dialecte dels acadèmics, també es referia a la seva preferència pel dialecte de la seva comunitat. Això vol dir que aquests mateixos conceptes, que no

són nous en absolut, s'expressen de manera familiar per als tipus 1, i la seva comunitat en particular. Per què voldrien crear, els tipus 2, nous termes per a conceptes per als quals els tipus 1 ja en tenen? Sovint la resposta es troba en el desig de crear termes que tinguin una correspondència més directa amb l'anglès, la llengua materna dels tipus 2. Amb això, però, els tipus 2 aprofundeixen la divergència lingüística respecte als tipus 1, cosa que defineix més clarament els tipus 2. És probable que aquest sigui el camí que segueix la identitat dels tipus 2, donada la popularitat d'aquesta via entre els L2.

Per què hauríem d'aprendre la llengua dels tipus 1

El poble hawaià té una llengua autòctona que corre un gran perill a causa de la disminució dels tipus 1, de qui els tipus 2 poden aprendre el hawaià. Els qui desitgen aprendre la llengua dels tipus 1 poden fer-ho, però cada vegada és més difícil amb la reducció dels tipus 1. Tanmateix, cal prendre decisions quan algú que aprèn la llengua es troba davant l'opció de *anilā* o *ke 'ano o ka lewa* o bé una altra expressió sobre quin temps fa. Vet aquí per què hauríem d'optar per la llengua dels tipus 1 en lloc de les paraules inventades dels tipus 2:

“Nānā ka maka. Ho'olohe. Pa'a ka waha. Ho'opili.” “Observar, escoltar. Mantenir la boca tancada. Imitar.”

Aquest era el principi de l'ensenyament del vell Hawai'i. Prou que ho sabien els ancians: “I ka nānā no a 'ike, observant aprenem. I ka ho'olohe no a ho'omaopopo, escoltant ens encomanem a la memòria. I ka hana no a 'ike, fent dominem l'habilitat.”¹⁰

10.- Pukui, Haertig i Lee (1972b: 48).

En la jerarquia tradicional hawaiana, parlem com ens ensenyen els ancians: és a dir, L1 tradicionals. Per tant, algú que aprèn la llengua no descarta una paraula tradicional com *kinipōpō/pōpō* per crear-ne una de nova com ara *pō-*.

“El hawaià necessita entendre i apreciar la solidesa i bellesa de la seva cultura.”¹¹ En altres paraules, les competències dels L1 tradicionals no necessiten ser *fixades* per les invencions dels L2 per a conceptes que ja existeixen.

Ralph Kaonohiokala Alapai, L1, nascut el 1907 a Nāwiliwili, Kaua‘i, va afirmar (Landgraf, 1987: 12):

Vaig adquirir el coneixement de la llengua hawaiana a casa meva, entre la meva gent. Valoro molt la nostra llengua. Escoltant com parla la gent percebo els canvis que es produeixen en la llengua. No parlen la llengua original... Els meus pares parlaven així a casa i jo ho vaig aprendre. La gent de Kaua‘i, amb la seva llengua, és a prop del poble de Ni‘ihau.

Tūtū Tipola, venerada anciana de Ni‘ihau, va criticar en el seu dia les paraules emprades en cançons pels membres de la seva mateixa comunitat (Licayan, Nizo i Kanahale, 2007: 33):

Te oe ahe hoite ia ia a lohe oia ia oe i ta himeni, a walaau pololei oia ia oe, “Tela olelo au i himeni mai nei, ahe maitai loa.” Hai pololei oia ia oe, “Aale wau mamate e wiho a lo‘a ta pilikia. Mamate wau i teie manawa e hooponopono oe . . . Kela olelo, ahe maitai. E hoololi i teia olelo.

Si no li expliques i et sentís cantar, et diria de seguida: “Aquesta paraula que has dit no és bona”. T’hauria dit de seguida: “No vull que ho deixis i que es creï un problema. Vull que ho arreglis ara mateix... Aquesta paraula no és bona. Canvia-la”.

L’advertiment de Tūtū Tipola sobre l’ús de la llengua és coherent amb les normes tradicionals.¹² Potser sigui aquest un dels elements de la cultura tradicional que es debilita en relació amb els L1 i L2 en l’era de la revitalització del hawaià.

Elama Kanahale, L1, va reconèixer així la primacia dels L1 com a models lingüístics i culturals (Licayan, Nizo i Kanahale, 2007: 32):

... mahalo no i to‘u matua tane, oia hoi, Wiliama Apelahama Nizo, i ta hai mau ana mai i teia poe moolelo ia matou tana poe kamalii. Aka, owau hoi ta mea noho paa me ia a i tona mau la hope. Oia ka tumu, paa ia‘u teia poe moolelo. Pela iho la te ano o ta hai moolelo ana a ta poe Ni‘ihau.

... dono gràcies al meu pare, Wiliama Apelahama Nizo, que ens va explicar aquestes històries als seus fills. Però vaig ser jo qui va estar més a prop seu fins als darrers dies. Per això les conec tan bé, aquestes històries. Així és com s’expliquen les històries entre la gent de Ni‘ihau.

‘A’ole au e ha’alele i kou leo

Es diu que el 1823 la reina Kamāmalu va dir al seu marit, el rei Liholiho: “Ke hele nei nō au ma muli o kāu kauoha, ‘a’ole au e ha’alele i kou leo” (‘Segueixo el camí que em dius, no m’apartaré de la teva paraula’).

11.- Pukui, Haertig i Lee (1972a: coberta posterior).

12.- Vegeu Pukui, Haertig i Lee (1972b: 53).

Aquest va ser el sentiment ple de tendresa que va expressar abans d'emprendre tots dos un fatídic viatge a la Gran Bretanya, en què tots dos van caure malalts i van morir.

Aquesta escena recorda la desaparició paral·lela de la llengua dels tipus 1. A la meua àvia, Annie Kealoha Kaaialii Kauhane, li dic: "Aole au e haalele i kou leo." Escric aquesta frase sense màcrons ni marques glotals, com ella feia. Faré servir les paraules que ella feia servir. Aquesta és la meua elecció. Si escric amb màcrons i marques glotals és per adaptar-me als que ho necessiten.

Si volgués, podria emprar paraules creades pel Kōmike Hua'ōlelo per a conceptes per als quals la meua àvia ja tenia paraules, com el terme del Comitè *kinika* per a *pica de la cuina* enloc del que deia la meua àvia, *kapu holoī pā*, però per què ho hauria de fer? Podria emprar el terme de la Comissió *hese* per a *bruixa*, però per què ho hauria de fer si els ni'ihuesos han estat utilitzant *uiti* durant dècades? No tinc cap raó per fer-ho. Vaig formar part del Comitè durant sis anys de la meua vida, hi vaig treballar voluntàriament i bé i vaig sentir que feia una bona tasca. Però no faré servir les paraules del Comitè quan els tipus 1 com la meua àvia ja tenen paraules per als mateixos conceptes.

La meua àvia encara vivia quan jo treballava al Comitè i seguia sent la meua parella de conversa sempre que estàvem junts, com ho havia estat des de jove. Vaig decidir no explicar-li res sobre les paraules que estava creant amb el Comitè. M'envaïa una sensació de vergonya quan pensava d'explicar-li el que feia al Comitè. Em preocupava com reaccionaria i, coneixent-la, probablement hauria reaccionat de manera apàtica, perquè la seva postura davant dels invents del Comitè segurament hauria coincidit amb la de la directora de l'escola

de Ni'ihau. No li haurien importat les paraules que la gent creés per a si mateixa perquè no eren el seu dialecte. Jo prefereixo el dialecte de la meua àvia. Prefereixo el dialecte de la comunitat ni'ihuesa. Prefereixo el dialecte que trobo en els textos escrits per tipus 1. Em puc plantejar de fer servir paraules creades pel Comitè per designar conceptes per als quals els tipus 1 no tenen paraules o puc consultar amb amics de Ni'ihau per crear una paraula si la del Comitè no em sembla raonable. El mateix dret que té tothom.

L'entusiasme que sentia quan treballava per al Comitè es va esvaïr quan vaig decidir allunyar-me'n. Em vaig treure un pes de sobre. No me'n penedeixo, d'aquells anys, ni tampoc del que vaig fer. Formo part del moviment de revitalització de la llengua hawaiana i la situació és desesperada. Això és el que significa ser part d'aquest moviment confús, incert, frenètic i sovint caòtic que estimo, però algú ha de romandre fidel a la llengua de la seva àvia. Jo ho seré, i espero no ser l'únic. Sóc parlant de hawaïà gràcies als tipus 1.

És la nostra situació lingüística desesperada el resultat de les nostres accions? És intencionat, el conflicte amb altres participants d'aquesta revitalització? No. Som participants actius i decidits en la recuperació de la llengua hawaiana a causa de la imposició continuada d'una potència estrangera entre nosaltres. Som gent de bones intencions. La gent de Ni'ihau i Kaua'i són gent de bones intencions. La gent de Hilo és gent de bones intencions. Podem pensar diferent sobre com s'ha de sostenir i difondre la nostra llengua, però si la sostenim és perquè és el que hem de fer enfront de l'ocupació d'una potència estrangera.

Als meus companys els dic: trieu el que vulgueu, però trieu la llengua dels nostres

tipus 1. Preferiu-la. Reduïu la tendència a manipular la llengua hawaiana per L1 anglesos per tal que no s'aparti de la llengua dels nostres avis i besavis de forma innecessària.

Referències bibliogràfiques

- Anwar, Y. (2001). "Programs for Ni'ihau kids coexist on Kaua'i". A: *Honolulu Advertiser*. Publicat en línia el 29 de maig del 2001. <http://the.honoluluadvertiser.com/article/2001/May/29/In/In11a.html> (consulta: 18 de setembre de 2019).
- Brown, R. (1963). *Learn Hawaiian*. Honolulu.
- Kōmike Hua'ōlelo (2003). *Māmaka kaiao: A modern Hawaiian vocabulary: A compilation of Hawaiian words that have been created, collected and approved by the Hawaiian Lexicon Committee from 1987 through 2000*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Landgraf, A. K. (1987). *E nā hulu kupuna nā puna ola maoli nō*. Kaneohe: Elepaio Press.
- Licayan, E.; Nizo, V.; Kanahale, E. (2007). *Aloha Niihau: Oral histories by Emalia Licayan, Virginia Nizo, and Elama Kanahale*. Elama Kanahale; Kimo Armitage; Keao NeSmith (eds.). Honolulu: Island Heritage.
- NeSmith, R. K. (2012). *The teaching and learning of Hawaiian in mainstream educational contexts in Hawai'i: Time for change?* (Tesi doctoral.) New Zealand: University of Waikato.
- Office of Hawaiian Affairs (1999). Trustee message: Immersion education: A challenge for community empowerment. *Ka Wai Ola o OHA*, abril de 1999, vol. 16(7), 7.
- Pukui, M. K.; Elbert, S. H. (1957, 1986). *Hawaiian dictionary: Hawaiian-English English-Hawaiian*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Pukui, M. K.; Haertig, E. W.; Lee, C. A. (1972a). *Nānā i ke kumu: Look to the source*. Vol. I. Honolulu: Hui Hānai, The Queen Lili'uokalani Children's Center.
- Pukui, M. K.; Haertig, E. W.; Lee, C. A. (1972b). *Nānā i ke kumu: Look to the source*. Vol. II. Honolulu: Hui Hānai, The Queen Lili'uokalani Children's Center.
- Schütz, A. (1994). *The voices of Eden: A history of Hawaiian language studies*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Schütz, A. (2020). *Hawaiian language: Past, present, future: What every teacher and student of Hawaiian might like to know about the history and future of the language*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Tava, R.; Keale, M. (1989). *Niihau, the Traditions of a Hawaiian Island*. Honolulu: Mutual Publishing.
- United States Department of State Foreign Relations (1894). Affairs in Hawaii House ex. doc. no. 47, cinquanta-tresè congrés, segona sessió.
- Walk, K. (2007). "Officially" what? The legal rights and implications of 'ōlelo Hawai'i. *University of Hawai'i Law Review*, 30(1), 243-268.
- Williams, R. (2014). Olelo odyssey: Its pioneers and champions reflect on the revival of the Hawaiian language. *Hana Hou Magazine*, abril/maig de 2014, vol. 7(2), 93-105.

HAWAIIAN PERFORMING ARTS AND THE RESURGENCE OF THE HAWAIIAN LANGUAGE

Kalena Silva, Ph.D.

In the 1960s, as the Hawaiian language reached a new low in its continuing decline, a few remaining native Hawaiian-speaking kūpuna (elders) began to express great concern that the language was no longer spoken nor understood by younger generations. Earlier in the century, one kupuna stressed the importance of our language, saying, “I ‘ike ‘ia nō ke kanaka no kekahi lāhui ma kāna ‘ōlelo” (i.e., A person’s national identity is revealed in the language he or she speaks [translation mine]). Some scholars at the time estimated that perhaps only 2,000 native speakers of Hawaiian—most over the age of 60—were left in all of Hawai‘i. The beloved language of our islands was dying and nearing extinction.

Some of these kūpuna took it upon themselves to begin teaching Hawaiian in their communities and in schools. Some years later, in 1978, with the assistance and support of these pioneering kūpuna, the first Hawaiian Studies Bachelor’s Degree taught through the medium of Hawaiian was established at the University of Hawai‘i at Hilo. Also in 1978, the Hawai‘i State Constitutional Convention paved the way for the recognition of Hawaiian as an official language of Hawai‘i, alongside English, the first state in the Union to so recognize a Native American language. Such groundbreaking legislation supported revitalization efforts that have continued in schools and communities throughout our islands, resulting in nearly 10 times as many speakers of Hawaiian today as in the 1960s. According to data from the State of Hawai‘i’s Department of Business, Economic Development and Tourism, in 2016, nearly 19,000 people—most under the age

of 40—reported speaking Hawaiian in the home. This increase is a stunning achievement. We are not out of the woods yet as much remains to be done, but the achievement to date holds much promise for the future sustainability of Hawaiian.

Increasing numbers of people—Hawaiian and non-Hawaiian alike—are participating in activities with cultural knowledge bases associated with education, with the physical environment, including the land, ocean, and sky, and with the visual, healing, and performing arts. Generally, the activities are of two major types: evolving traditional (i.e., continuing uninterrupted with varying degrees of vitality from former times to the present, like lei-making, music, hula, and taro farming) and reemerging traditional (i.e., once abandoned, but now being revitalized through research in old Hawaiian language sources and/or among other Pacific Island peoples, like celestial navigation, aquaculture, and kapa [bark cloth]-making). To a greater or lesser extent, the Hawaiian language is a component found in all of these activities.

Aside from daily use in communication, perhaps no where else is Hawaiian a more important component than in the performing arts—including poetic compositions, vocal music, dance, oratory, and theatre—the main foci of this article.

In addition to the introduction of Christianity and literacy in the early 19th century, other increasing foreign influences—mainly Euro-American—throughout the 19th and 20th centuries led to the loss of several indigenous performing arts forms (e.g., chant and

dance forms), especially, but not limited to, those related to traditional Hawaiian religious worship. In their place, several acculturated forms arose (e.g., Christian hymnody as the basis for much Hawaiian singing and poetic composition and the adaptation of Western modes of theatrical performance). In the 1960s, alarm at the decline of Hawaiian performing arts forms sparked concerted efforts at local and statewide levels to revitalize some of those forms. Notably, these efforts preceded and strengthened efforts at similar levels to revitalize the Hawaiian language, which began a few years later.

The many foreign influences in Hawai'i and the subsequent decline of the Hawaiian language and culture give rise to several questions. How have present-day performing arts with a Hawaiian language base—both indigenous and acculturated—been able to survive the decline of the language? How healthy are these arts today? What is the prognosis for their future vitality? In this article, I attempt to provide some answers to these questions with knowledge that, because of the deep complexities involved in the discussion of Hawaiian performing arts, answers will continue to be proffered and debated by myself and others.

How Have Hawaiian Performing Arts Been Able to Survive the Decline of the Language?

A U.S. Territory since 1900 and a State since 1959, Hawai'i has long been aware of major issues of concern on the continental U.S. Among those issues was the Civil Rights Movement of African Americans in the 1960s that resulted in significant legislation to ensure civil justice and equality. Many Hawaiians supported the aims of this movement. That support can be seen in films and photos, among them the sec-

ond march from Selma to Montgomery, Alabama in 1965 of civil rights activist, Martin Luther King Jr., and others, showing leaders wearing lei (floral wreath worn around the neck) given to them by Hawaiians. The struggle of African Americans prompted many Hawaiians to seriously reflect upon the socio-political conflicts on our own shores that led to the illegal overthrow in 1893 of our constitutional monarchical government by the U.S. This reflection led some to begin a movement to restore Hawaiian national sovereignty that continues to the present. A part of the socio-political justice sought by Hawaiians lies in the restoration of our language and culture, including performing arts.

The rise of American influence in Hawai'i has brought a concomitant rise in tourism (mainly from the continental U.S. but also increasingly from other countries, like Japan and Canada). In addition to the "sun and surf," a part of the tourist experience often includes Hawaiian culture, in which Hawaiian music and dance are prominently featured. Over the years, the tourist industry has provided many Hawaiian musicians and dancers with a means to earn a living, thereby retaining some indigenous and acculturated forms of Hawaiian music and dance performance (especially those forms thought appropriate for tourists). In an ironic twist, the increasing foreign influence of tourism has resulted in the retention of some music and dance forms, despite overall language and culture decline.

As a child, I remember the many gatherings—from small parties with friends and family to large community events—that featured Hawaiian music and dance entertainment. Traditional songs and dances in the Hawaiian language always seemed to begin the festivities, but as the hours wore on and the number of people at the event

dwindled, increasingly, popular songs in English would be sung. It seems as if people remembered and celebrated our collective Hawaiian identity by singing the older Hawaiian songs first (despite not fully understanding their meaning), then turned to the more contemporary identity, which had become heavily influenced by American culture and the English language. I believe love and respect for our kūpuna and for our collective Hawaiian identity led—and still lead—many non-speakers of Hawaiian to sing songs in the language and to dance the hula.

How Healthy Are Hawaiian Performing Arts Today?

In an attempt to address this question, I have selected six Hawaiian indigenous and acculturated performing arts forms—mele (poetry), oli (chanting), hīmeni leo ki'eki'e (falsetto singing), hula (Hawaiian dance), ha'i'ōlelo (oratory), and hana keaka (theatre)—focusing on several major considerations for each.

Mele (Poetry)

Modern technological advances are enabling those who are interested to obtain traditional knowledge in primary sources more easily today than ever before. The huge online repositories of 19th and 20th century Hawaiian language sources like *Ulukau* and *Papakilo Database* (thought by some to be the largest of any indigenous people in the world) contain newspapers, government and personal documents, and sound recordings that include thousands of mele from that time and from antiquity, as recorded at that time.

In an 1867 Hawaiian language newspaper article, author and historian, S. M. Kam-

akau, writes about the traditional ubiquity and importance of Hawaiian poetry: “Mele were composed for the heavens, for the sky, for the ocean, for the earth, for the sun, the moon, the stars, and for all things.” He then lists several dozen specific types of mele, including “mele about the ancestors, royalty, love, to nurse a child, to give thanks, to welcome visitors, to awaken someone, to lament a death, to prophecy,” among many more.

Though the full meaning of these old mele can sometimes be difficult for 21st century audiences to access, the mele provide invaluable examples of traditional poetic language use and a solid foundation for contemporary Hawaiian language composers and audiences alike. As a direct result, more and more skilled contemporary composers of mele are emerging, increasingly adept at using poetic language based upon traditional Hawaiian perspectives.

Important questions are now sometimes asked, especially among mele composers and Hawaiian performing artists, regarding who has the right and privilege to use the mele from these archival collections. And if a mele is used, how? When? Where? Why? I do not have final answers to these important questions, but do suggest that, in every way possible, the meaning, function, and use of a mele from times past should be carefully considered vis-à-vis its possible contemporary use. The way of life in Hawai'i today is very different from times past, so carefully weighing the propriety of leaving a mele alone or of using it in some way represents an important act of diligence and respect.

Oli (Indigenous Chanting)

In the 20th century, before the beginning of the Hawaiian language

revitalization movement in the late 1970s, no institutions and very few events were conducted completely in Hawaiian with chanting as an integral part. As the strength of Hawaiian continues to grow, the number of people who chant mele also appears to be growing, in large part because of the recent increase in settings where chanting plays an important role. Revitalization efforts have led to the establishment of P-20 Hawaiian medium education (i.e., from the preschool to the Ph.D. level): the non-profit Pūnana Leo Hawaiian Medium Preschools, public Kula Kaiapuni Hawai'i Hawaiian Immersion Schools, and University Hawaiian and Indigenous Language, Studies, and Education degree programs. In addition to conducting classes and internal administration in Hawaiian, some of these schools hold events like the Kulāia Ali'i, or celebrations of the lives of beloved royalty, the 'Aha Piko, or morning gatherings to align participants' thoughts and actions, the Ho'okipa Malihini, or welcoming of visitors, and the 'Aha Ho'omoloa, or ceremonies marking the graduation of students—all completely in Hawaiian and with chanting as an integral part. These developments are a clear sign of the growing strength of Hawaiian and its use in chanting.

In several important ways, however, the vocal quality and the pronunciation of words in traditional chanting are very different from everyday speech. Referring to communication with indigenous Hawaiian deities, the late hula and chant master, Kau'i Zuttermeister, reminded us students, "Chanting is the language of the gods." Clearly, she believed that chanting is necessarily different from ordinary speech.

Before efforts to revitalize Hawaiian began in the last quarter of the 20th century, at least a couple of generations of Hawaiians had become more used to hearing accul-

turated forms of Hawaiian singing (along with mostly Euro-American, non-Hawaiian forms) than to indigenous chanting. So, with the exception of a few individuals who have made a deliberate effort to master old forms of chanting through written sources and sound recordings from the early 20th century, it is not surprising that contemporary chanters sound more like they are singing than chanting. In general, today's Hawaiian speakers chant with a singing sound quality and the pronunciation found in everyday speech, unlike our kūpuna, who chanted with greater nasality, a wider array of vocal qualities, and pronunciation norms prescribed by chant types.

Here is an example of a difference in chanted and spoken pronunciation. Kūpuna who were skilled in this art inserted a variety of vocables in predictable places in a chant text, depending upon the vowel or consonant preceding and following the vocable. These vocables serve to conform to the requirements of the chant type, to generate a flow in the sound of the chanted text, and to captivate the discerning listener. They are but one of many ways in which chanting was distinct from normal speech. Undoubtedly, because vocables do not generally occur in everyday Hawaiian speech, not many chanters today are accustomed to inserting them appropriately while chanting. Nonetheless, by carefully and frequently listening to chant recordings of the kūpuna, performers will be able to reproduce them in their own chanting and listeners will become accustomed to hearing them.

My own experience indicates that increasing numbers of young Hawaiian speakers appreciate the intricacies of traditional chanting and are taking on the task of learning how to incorporate them into their own chanting.

Hīmeni Leo Kī'eki'e (Falsetto Singing)

Hawaiian falsetto singing appears to contain influences from three types of music: indigenous chanting, Christian hymn singing introduced by New England missionaries, and the singing of Mexican vaqueros who came to Hawai'i in the 1830s to share their knowledge of cattle ranching with Hawaiians. This acculturated singing style grew in popularity and, by the end of the 19th century, songs were composed specifically for male and female falsetto voices and concerts at the time prominently featured falsetto singing.

However, some 30 years ago, many people who valued Hawaiian music bemoaned the decline of falsetto singing among young people—both young men and women alike—who were apparently being drawn to other kinds of singing.

After the start of the Kindy Sproat Falsetto and Storytelling Contest by that resident of Hawai'i Island in 1991, other falsetto singing contests began on the islands of Maui, O'ahu, and Kaua'i. (The competition, Ka Hīmeni 'Ana, had begun earlier in Honolulu in 1983, but entrants sang songs described as "nahenahe" [sweet] that weren't electronically amplified nor necessarily in falsetto.) These competitions appear to be a major component in the resurgence of falsetto singing—a sign that Hawaiians enjoy competition and have reclaimed the exquisite beauty of this unique kind of singing.

Not long after the start of the competitions, increasing numbers of young people began to sing falsetto in groups and as soloists. Among young men, the singing group, Nā Palapalai, began in 1995, and a new group, Keauhou, released its first commercial compact disc in 2016. Among young

women, Pōmaika'i Lyman continues the singing tradition passed down to her by her grandmother, the beloved late Aunty Genoa Keawe. Raiatea Helm, born and raised on the island of Moloka'i, is known internationally for the beauty and power of her falsetto voice.

Many people enjoy listening to these young people who, through their musical artistry, seek to elevate Hawaiian language use by singing correct mele lyrics with proper pronunciation. It is my understanding that all three members of Keauhou (all in their 20s) are able to speak Hawaiian—an extremely valuable asset to both these singers and their audiences alike. There are few perfect recordings, but I do believe that the Hawaiian of these young singers is better than many singers I heard when I was younger.

Hula (Hawaiian Dance)

Hawaiians began documenting our traditional knowledge in the early 19th century and have done so for some 200 years now. Today's hula practitioners have benefitted greatly (as have all other forms of Hawaiian performing arts) from the repositories of mele and explanations left by our kūpuna. The collections are filled with traditional knowledge, customs, and Hawaiian language use that deepen and broaden the understanding of hula teachers, students, and audiences alike. Hawaiian language ability is the key that opens the door to this world of native knowledge. After all, hula movements are the kinetic, visual manifestation of the meaning of song texts, so there is no hula if there is no mele.

In some ways, however, hula is different from other kinds of Hawaiian performing arts that have been significantly documented. In general, the archives give little detailed direction, for example, on how

to execute the many different named foot movements or how the hands should depict a cliff, the sea, the wind, etc.

Although some of the first foreign explorers who reached Hawai'i (e.g., British explorer Captain James Cook in 1778) sketched or painted Hawaiians dancing, these were rare products created by foreigners who had no knowledge of the traditions and customs of Hawai'i. Still photography began much later, in the mid-19th century. There were no moving images of the hula until the beginning of the 20th century, and these were very few in number because of the limited use and great expense of this fledgling technology.

Because the visual archives of traditional hula are so small, we recognize the great importance of the knowledge remaining in the minds, bodies, and hearts of kumu hula (hula teachers) teaching today. These kumu were taught how to execute the various foot movements and hand gestures by their kumu who, in turn, were taught by the kumu before them. These kumu also have the responsibility to retain this knowledge and to pass it on to their students. The countless videos and films now documenting the hula of our time will become a major archive for generations to come. Each hula practitioner can choose to retain the knowledge that will ensure that the hula of generations to come continues to reflect Hawaiian perspectives, values, and sensibilities.

Teaching the hula through the Hawaiian language is a means of instilling this knowledge in the innermost core of dancers, ensuring that this venerable art retains its Hawaiian character. Because of Hawaiian language revitalization efforts, increasing numbers of students are learning hula through Hawaiian. For example, here on Hawai'i Island, Kumu Hula Kekoa and

Pele Harman have established their dance school, Hālau I Ka Leo Ola O Nā Mamo, in which all classes are taught completely in Hawaiian—an admirable effort that, hopefully, will inspire others who are able to do the same.

Ha'i'ōlelo (Oratory)

In former times, extemporaneous oratorical expression was often heard on formal and ceremonial occasions. The *kākā'ōlelo*—a person skilled in *ha'i'ōlelo*—often served as counselor, advisor, and bard in royal circles. As Hawaiian language use declined, by the 1970s, the sole use of elevated language still heard was retained in the extemporaneous Christian prayers of some Hawaiian elders, who employed some of the oratorical flourishes found in *mele* and formal Hawaiian speech.

Due to Hawaiian language revitalization efforts, contexts for oratorical expression continue to increase beyond Christian prayer. Among others, the gatherings listed above (*Kulāia Ali'i*, *'Aha Piko*, *Ho'okipa Malihini*, and *'Aha Ho'omoloa*) provide prime settings for the use of oratory in which speakers can employ high forms of language with proverbial sayings, poetical and famous quotes, allusions to historical and cosmological narratives, figures of speech in metaphor and simile, among others. Meaningful, eloquent, and inspirational speech has the power to captivate the mind and to move the spirit of listeners.

The first time I visited Aotearoa (New Zealand) with several other Hawaiian language proponents, we witnessed the power and beauty of the Māori *whaikōrero* (oratory), especially at *pōwhiri* (welcoming ceremonies). Māori protocol required that we visitors give spoken responses to the *whaikōrero* of our hosts. When my turn to do

so arrived, I was filled with trepidation at my lack of formal speaking experience in Hawaiian. After returning to Hawai'i, it became abundantly clear that we had to seek a higher level of Hawaiian language use to meet the need for appropriate language in formal contexts of life and work among Hawaiian language speakers. Building upon the extemporaneous oral prayer tradition left by our elders, many Hawaiian speakers regularly consult the numerous online traditional Hawaiian narratives and other documented speech to augment our oratorical knowledge and abilities.

Hana Keeka (Theatre)

In the 19th century, Western theatrical performances by visiting actors inspired some Hawaiians to prepare similar productions in Hawaiian that incorporated indigenous performing arts forms, such as oli and hula. After the overthrow of the Hawaiian monarchy and America's rise to power in Hawai'i, those productions quickly died out. (Although "kapalō" [tableaux or pageants] persisted into the 1930s.) Due, however, to the increase in Hawaiian speakers over the past 40 years, for some time now, the Hawaiian language community has been ready to savor theatre in our own language.

In contemporary Hawaiian theatre productions, with the exception perhaps of extemporaneous oratory, we see the convergence of various forms of Hawaiian performing arts: poetry, chanting, singing, hula, instrumental music, and, of course, the spoken language in narratives and dialogue.

In 1995, the theatre troupe, Ka Hālau Hanakeeka, was established on the island of O'ahu by its founders, Haili'ōpua and Kaliko Baker, with the express purpose of presenting Hawaiian language theatre.

Many of Ka Hālau Hanakeeka's theatrical productions feature venerable Hawaiian stories documented in 19th and early 20th century Hawaiian language sources, including "Kaluaiko'olau," "Māuiakamalo," "Ka Mo'olelo O Kamapua'a," and "Lā'ie-ikawai." These productions have inspired young artists, like Kau'i Kaina, whose recent, well-received production of "Nā Kau a Hi'iaka" (about the epic adventures of the youngest sister of the volcano goddess, Pele) served as her thesis project in completion of the M.A. in Fine Arts at the University of Hawai'i at Mānoa.

The theatre productions of Ka Hālau Hanakeeka are a brilliant example of the skill of Hawaiians in adapting foreign concepts and materials and making them uniquely Hawaiian. After the guitar was brought to Hawai'i, Hawaiians developed kīkā kī hō'alu (slack key guitar) and kīkā kila (steel guitar) performance. After the Portuguese brought the "braguinha," it was adapted as the 'ukulele, an instrument known around the world and possibly now more closely associated with Hawai'i than with Portugal. After New England missionary wives brought patch quilting, Hawaiian women developed their own distinctive and exquisite kapa kuiki quilting style. After the theatre arrived in Hawai'i, it, too, was made Hawaiian—yet another example demonstrating Hawaiians' skill at adaptation and the growing strength of the beloved language of our islands.

What is the Prognosis for the Future Vitality of Hawaiian Performing Arts?

Over the past 40 years, since 1978 when it was made an official language of Hawai'i, Hawaiian has increasingly become a valued part of people's daily lives. Much remains to be done until its use is fully nor-

malized, but extraordinary progress can be seen in the rising number of families, institutions, and events that welcome, encourage, and engage in the use of Hawaiian. As the health of the Hawaiian language continues to improve, so does the strength and vitality of Hawaiian performing arts.

We are reminded, however, that, due to numerous socio-political and cultural changes over the years, the lives of present-day Hawaiians are different—radically, in some ways—from that of our kūpuna. To remain relevant today, the Hawaiian language and performing arts continue to adapt and to evolve. This evolution gives rise to concerns about authenticity—about what and how traditional knowledge is actively retained, integrated, and cultivated in the lives of present and future generations. Technological advances provide access to cultural repositories of knowledge that can play a critical role in this evolutionary process. If used wisely and thoughtfully, these repositories can provide a substantial means to deepen and broaden Hawaiians' understanding of our precious ancestral knowledge. When that soul-stirring understanding reverberates to the innermost core of the composer, the chanter, the singer, the dancer, the instrumentalist, the orator, and the actor, Hawaiian performing arts will thrive, retaining their Hawaiian character and distinctive beauty, no matter the generation or the era.

About the Author

Although raised in an English-speaking, multi-ethnic household in Honolulu, Kalena Silva's love for the Hawaiian language was kindled by frequent conversations with his Hawaiian grandmother who began speaking to him in the language when he was 11 years of age. He formally studied the language at the Kamehameha Schools (a school for children of Hawaiian ancestry) and the University of Hawai'i at Mānoa.

Silva completed the B.A. and the M.A. in ethnomusicology at UH Mānoa and the Ph.D. in Music with emphasis in ethnomusicology at the University of Washington. His doctoral dissertation focused on the hymnody of two Hawaiian Christian denominations, one of them from the island of Ni'ihau, where Hawaiian remains the first language of its residents.

Since Silva's hire as a Professor of Hawaiian Studies at the University of Hawai'i at Hilo in 1984 until the present, he has actively sought to deepen his knowledge of Hawaiian language and music through research, teaching, and ongoing participation in the growing Hawaiian-speaking community. He has performed, taught, and lectured on Hawaiian music, dance, and language in Hawai'i and abroad, served as a judge at several major Hawaiian performing arts competitions, and participated as a consultant, translator, chanter, narrator, and actor in several film projects.

LES ARTS ESCÈNIQUES HAWAIANES I EL RESSORGIMENT DEL HAWAIÀ

Dr. Kalena Silva

A la dècada de 1960, quan el hawaià tornava a marcar un mínim històric en el seu declivi constant, diversos *kūpuna* (ancians) parlants nadius de hawaià, dels pocs que en quedaven, van començar a expressar la seva gran preocupació pel fet que les generacions més joves ja no parlaven ni entenien la llengua. A principis de segle, un *kūpuna* va destacar la importància de la nostra llengua: “I ‘ike ‘ia nō ke kanaka no kekahi lāhui ma kāna ‘ōlelo” (‘La identitat nacional d’una persona es revela en la llengua que parla’). Experts de l’època van calcular que a tot Hawai‘i potser quedaven dos mil parlants nadius de hawaià, la majoria de més de seixanta anys. La llengua estimada de les nostres illes moria i s’acostava a l’extinció.

Alguns d’aquests *kūpuna* van assumir la responsabilitat de començar a ensenyar hawaià a les seves comunitats i a les escoles. Al cap d’uns anys, el 1978, amb l’ajuda i el suport d’aquests pioners *kūpuna*, es va posar en marxa a la Universitat de Hawai‘i a Hilo la primera llicenciatura en Estudis Hawaiians impartida en hawaià. També el 1978, la Convenció Constitucional de l’estat de Hawai‘i va aplanar el camí per al reconeixement del hawaià com a llengua oficial de Hawai‘i, al costat de l’anglès; era el primer estat de la Unió que reconeixia una llengua autòctona americana. Aquesta legislació innovadora va afavorir els esforços de revitalització que han tingut continuïtat a les escoles i comunitats de totes les nostres illes, i actualment el nombre de parlants de hawaià gairebé decuplica els de la dècada de 1960. Segons dades del Departament d’Economia, Desenvolupament Econòmic i Turisme de l’estat de Hawai‘i, el

2016 gairebé 19.000 persones —la majoria menors de quaranta anys— afirmaven parlar hawaià a casa. Aquest augment és un èxit impressionant. Encara no estem fora de perill, però el que s’ha aconseguit fins ara és molt prometedor per a la viabilitat del hawaià.

Cada cop hi ha més persones, hawaianes o no hawaianes, que participen en activitats amb una base de coneixement cultural associada a l’educació, a l’entorn físic —terra, oceà i cel— i a les arts visuals, curatives i escèniques. En general, hi ha dos tipus d’activitats principals: les tradicionals en evolució (és a dir, les que han arribat fins avui de manera ininterrompuda amb diversos graus de vitalitat, com ara l’elaboració dels *lei*, la música, el *hula* i el cultiu del taro) i les tradicionals que han tornat a emergir (és a dir, les que s’havien abandonat però s’estan revitalitzant gràcies a l’estudi dels orígens de la llengua hawaiana i altres pobles insulars del Pacífic, com la navegació celeste, l’aquicultura i l’elaboració de *kapa* [teles d’escorça]). En major o menor mesura, la llengua hawaiana és present en totes aquestes activitats.

A part de l’ús quotidià per comunicar-nos, potser enlloc més és el hawaià un component tant important com en les arts escèniques, entre les quals s’inclouen les composicions poètiques, la música vocal, la dansa, l’oratória i el teatre, els temes principals d’aquest article.

A més de la introducció del cristianisme i l’alfabetització a principis del segle XIX, altres influències estrangeres creixents —sobretot euroamericanes— al llarg dels

segles XIX i XX van comportar la pèrdua de diverses formes d'arts escèniques indígenes (formes de cant i dansa), en especial però no exclusivament les relacionades amb el culte religiós tradicional hawaiana. Van ocupar el seu lloc diverses formes aculturades (l'himnari cristià com a base d'una gran part del cant i la composició poètica hawaiana i l'adaptació de modalitats teatrals occidentals). A la dècada de 1960, l'alarma pel declivi de les arts escèniques hawaianes va engegar iniciatives coordinades d'àmbit local i estatal per revitalitzar algunes d'aquestes formes. En particular, aquestes iniciatives en van precedir i reforçar d'altres en àmbits semblants per revitalitzar la llengua hawaiana, que es van iniciar uns anys més tard.

Les nombroses influències estrangeres a Hawai'i i el subsegüent declivi de la llengua i la cultura hawaiana plantegen diversos interrogants. Com han pogut sobreviure les arts escèniques actuals amb una base de llengua hawaiana —tant les indígenes com les aculturades— al declivi de la llengua? Quin és avui l'estat de salut d'aquestes arts? Quin pronòstic té la seva vitalitat futura? En aquest article, intento donar-hi respostes, amb el benentès que, donades les profundes complexitats que implica el debat sobre les arts escèniques hawaianes, tant jo com molts d'altres seguirem oferint i discutint les respostes a aquests interrogants.

Com han pogut sobreviure les arts escèniques hawaianes al declivi de la llengua?

Territori dels EUA des del 1900 i estat des del 1959, Hawai'i coneix des de fa molt temps quines són les qüestions que més preocupen els EUA continentals. Entre aquestes, el moviment pels drets civils dels afroamericans de la dècada dels

seixanta, que va donar lloc a lleis de gran abast per garantir la justícia civil i la igualtat. Molts hawaians es van sumar a aquest moviment, un suport que es pot veure en pel·lícules i fotos, com en la segona marxa de Selma a Montgomery, Alabama, del 1965 de l'activista pels drets civils Martin Luther King Jr. i d'altres, en què es veu els líders portant *lei* (collarets de flors) amb què van ser obsequiats pels hawaians. La lluita dels afroamericans va empènyer molts hawaians a reflexionar seriosament sobre els conflictes sociopolítics de la nostra pròpia terra que van desembocar en l'enderrocament il·legal el 1893 del nostre govern monàrquic constitucional pels EUA. Aquesta reflexió va fer néixer un moviment per restaurar la sobirania nacional hawaiana que avui continua viu. Pels hawaians, recuperar la nostra llengua i cultura, també les arts escèniques, faria una certa justícia en termes sociopolítics.

L'augment de la influència nord-americana a Hawai'i ha comportat un augment paral·lel del turisme (sobretot dels EUA continentals, però també, i cada vegada més, d'altres països, com el Japó i el Canadà). A més de "sol i surf", l'experiència turística inclou sovint mostres de la cultura hawaiana, amb un lloc destacat per a la música i la dansa. Al llarg dels anys, la indústria del turisme ha proporcionat a molts músics i dansaires hawaians una forma de guanyar-se la vida, i així és com s'han conservat algunes formes autòctones i aculturades de la música i la dansa hawaianes (sobretot les que es consideren apropiades per als turistes). En un gir irònic del destí, la creixent influència estrangera del turisme ha preservat algunes formes de música i dansa malgrat el declivi general de la llengua i la cultura.

Recordo de petit moltes trobades —des de festetes amb amics i familiars fins a grans actes comunitaris— amb música i

dansa hawaiana. Les celebracions sempre semblaven començar amb cançons i danses tradicionals en llengua hawaiana, però a mesura que passaven les hores i el nombre de persones en l'acte disminuïa s'anaven cantant més cançons populars en anglès. És com si la gent recordés i celebrés la nostra identitat col·lectiva hawaiana cantant primer les cançons hawaianes més antigues (malgrat no entendre'n del tot el significat) i després tornés a la identitat més actual, molt influenciada per la cultura nord-americana i per la llengua anglesa. Crec que l'amor i el respecte pels nostres *kūpuna* i per la nostra identitat col·lectiva hawaiana va portar —i segueix portant— molts no parlants de hawaià a cantar cançons en la llengua i a ballar el *hula*.

Quin és avui l'estat de salut de les arts escèniques hawaianes?

En un intent de respondre aquesta pregunta, he seleccionat sis formes d'arts escèniques hawaianes indígenes i aculturades — *mele* (poesia), *oli* (cant), *hīmeni leo ki'eki'e* (cant en falset), *hula* (dansa hawaiana), *ha'i'ōlelo* (oratòria) i *hana keaka* (teatre)— partint de diverses consideracions importants per a cadascuna.

***Mele* (poesia)**

Els avenços tecnològics fan que sigui més fàcil que mai arribar al coneixement tradicional a partir de fonts primàries. Els enormes repositoris en línia de fonts de llengua hawaiana dels segles XIX i XX, com les bases de dades Ulukau i Papakilo (considerada per alguns la més gran de qualsevol poble indígena del món), contenen diaris, documents governamentals i personals i enregistraments sonors que inclouen milers de *mele* d'aquella època i de l'antiguitat, tal com es van registrar en el seu moment.

En un article de diari de l'any 1867 en llengua hawaiana, l'autor i historiador S.M. Kamakau parla sobre la tradicional omnipresència i importància de la poesia hawaiana: “Es componia *mele* per als cels, per a l'aire, per a l'oceà, per a la terra, per al sol, la lluna, els estels, i per a totes les coses”. Tot seguit enumera desenes de tipus específics de *mele*, fins i tot “*mele* sobre els avantpassats, la reialesa, l'amor, alletar un nadó, mostrar agraïment, donar la benvinguda als visitants, despertar algú, lamentar una mort, fer profecies”, entre molts d'altres.

Tot i que el significat complet d'aquestes antigues *mele* pot ser difícil de copsar per al públic del segle XXI, són exemples molt valuosos de l'ús del llenguatge poètic tradicional i constitueixen una base sòlida tant per als compositors actuals en llengua hawaiana com per al seu públic. En conseqüència, cada vegada sorgeixen més compositors de *mele* i més hàbils, més i més versats en l'ús d'un llenguatge poètic basat en les perspectives hawaianes tradicionals.

De vegades es plantegen preguntes importants, sobretot entre els compositors de *mele* i els artistes hawaians, sobre qui té el dret i el privilegi de fer servir la *mele* d'aquestes col·leccions d'arxiu. I com, quan, on, per què s'ha de fer servir? No tinc respostes definitives per a aquestes preguntes importants, però suggereixo que, en la mesura que es pugui, el significat, la funció i l'ús d'una *mele* del passat es tinguin en compte en relació amb el seu possible ús actual. La forma de vida a Hawai'i avui és molt diferent del passat, de manera que sospesar amb cura la conveniència de no alterar una *mele* o d'utilitzar-la d'alguna manera representa un acte important de perseverança i respecte.

Oli (cant indígena)

Al segle xx, abans que s'iniciés el moviment de revitalització de la llengua hawaiana a finals de la dècada de 1970, no hi havia cap institució i es feien molt pocs actes íntegrament en hawaià amb el cant com a part essencial. Ara que la força del hawaià continua creixent, el nombre de persones que canten *mele* també sembla créixer, en gran part a causa de l'augment recent d'ambients en què el cant té un paper important. Les iniciatives de revitalització han portat a l'establiment de l'ensenyament vehicular en hawaià des del nivell de preescolar fins al de doctorat: els centres preescolars d'ensenyament en hawaià sense ànim de lucre de Pūnana Leo, les escoles públiques d'immersió en hawaià Kula Kaiapuni i els programes universitaris de docència, estudis i llengües hawaiana i indígenes. A més d'impartir classes i portar l'administració interna en hawaià, alguns d'aquests centres celebren actes com el Kulāia Ali'i, o celebracions de la vida de l'estimada reialesa, les 'Aha Piko, o trobades matinals per harmonitzar els pensaments i les accions dels participants, el Ho'okipa Malihini, o donar la benvinguda als visitants, i les 'Aha Ho'omoloa, o cerimònies que marquen la graduació dels estudiants, tots ells íntegrament en hawaià i amb el cant com a part essencial. Aquests avenços són un senyal clar de la creixent força del hawaià i el seu ús en el cant.

Amb tot, la qualitat vocal i la pronunciació de les paraules en el cant tradicional es diferencien molt de la parla quotidiana de diverses maneres importants. En la comunicació amb les deïtats indígenes hawaianes, la difunta mestra de *hula* i cant Kau'i Zuttermeister ens recordava als seus alumnes que "el cant és la llengua dels déus": creia sens dubte que el cant és necessàriament diferent de la parla corrent.

Abans que els esforços per revitalitzar el hawaià comencessin en el darrer quart del segle xx, almenys un parell de generacions hawaianes estaven més acostumades a escoltar formes aculturades de cançons hawaianes (junt amb la majoria de les formes euroamericanes no hawaianes) que no pas cants indígenes. Així doncs, amb l'excepció d'uns quants individus que han fet un esforç conscient per dominar les velles formes de cant a través de fonts escrites i enregistraments sonors de principis del segle xx, no és estrany que els cantors actuals sembli que cantin cançons en lloc de cants. En general, els parlants de hawaià d'avui canten amb una qualitat sonora de cançó i amb la pronunciació pròpia de la parla quotidiana, a diferència dels nostres *kūpuna*, que cantaven amb més nasalitat, una gamma més àmplia de qualitats vocals i normes de pronunciació segons els tipus de cant.

Vet aquí un exemple d'una diferència en la pronunciació cantada i parlada. Els *kūpuna*, experts en aquest art, van introduir una varietat de vocables en llocs predictibles dels textos de cants, segons la vocal o consonant anterior i posterior al vocable. Aquests vocables serveixen per ajustar-se als requisits del tipus de cant, per generar un so fluid del text cantat i per captivar l'oient exigent. Són tot just una de les moltes maneres en què el cant es diferenciava de la parla normal. Com és lògic, donat que els vocables no solen aparèixer en la parla hawaiana del dia a dia, no n'hi ha gaires, de cantors acostumats a introduir-los en el cant d'una manera apropiada. Amb tot, si s'escolten amb deteniment els enregistraments de cants dels *kūpuna*, els intèrprets podran reproduir-los en els seus propis cants i els oients s'acostumaran a escoltar-los. Per experiència pròpia, puc dir que cada vegada hi ha més joves hawaians que aprecien les complexitats del cant tra-

dicional i estan aprenent a incorporar-les al seu propi cant.

Hīmeni Leo Kī'eki'e (cant en falset)

El cant en falset hawaia semblava contenir influències de tres tipus de música: el cant indígena, el cant d'himnes cristians introduït pels missioners de Nova Anglaterra i el cant dels vaquers mexicans que van arribar a Hawai'i a la dècada de 1830 per transmetre als hawaians els seus coneixements sobre la cria de bestiar. Aquest estil de cant aculturat va anar guanyant popularitat i cap a finals del segle XIX es van compondre cançons específicament per a veus de falset masculines i femenines; en els concerts de l'època el cant en falset hi tenia un paper destacat.

Fa uns trenta anys, però, molta gent que apreciava la música hawaiana lamentava el declivi del falset entre els joves —tant homes com dones— perquè aparentment se sentien més atrets per altres tipus de cançons.

Després que es posés en marxa el concurs de falset i rondalles de Kindy Sprout a l'illa de Hawai'i el 1991, es van crear altres concursos de cant en falset a les illes de Maui, O'ahu i Kaua'i. (El concurs Ka Hīmeni 'Ana s'havia iniciat a Honolulu el 1983, però els participants cantaven cançons descrites com a *nahenahe* [dolces] que no estaven amplificades electrònicament ni necessàriament cantades en falset.) Pel que sembla, aquests concursos són un component important en el ressorgiment del cant en falset, un senyal que els hawaians gaudeixen de la competició i han recuperat l'exquisida bellesa d'aquest tipus únic de cant.

Poc després de l'inici d'aquests concursos, molts joves van començar a cantar en

falset en grups i com a solistes. Entre els homes, el grup Nā Palapalai va començar el 1995 i un altre grup, Keauhou, va llançar el seu primer CD el 2016. Entre les dones, Pōmaika'i Lyman continua la tradició de cant que li va transmetre la seva difunta àvia, l'estimada Genoa Keawe. Raiatea Helm, nascuda i criada a l'illa de Moloka'i, és coneguda arreu del món per la bellesa i potència del seu falset.

Molta gent gaudeix escoltant aquests joves que, per mitjà de la seva habilitat musical, busquen elevar l'ús de la llengua hawaiana cantant lletres *mele* apropiades amb la pronunciació adequada. Tinc entès que els tres membres de Keauhou (tots ells d'uns vint anys d'edat) saben parlar hawaia, un actiu extremament valuós tant per a aquests cantants com per al seu públic. Hi ha poques gravacions perfectes, però crec que el hawaia d'aquests joves és millor que el de molts cantants que vaig escoltar en la meua joventut.

Hula (dansa hawaiana)

Els hawaians vam començar a documentar el nostre coneixement tradicional a principis del segle XIX i no hem deixat de fer-ho en dos-cents anys. Els professionals actuals del *hula* (com totes les altres formes d'arts escèniques hawaianes) tenen a mà un gran recurs en els repositoris de *mele* i les explicacions deixades pels nostres *kūpuna*. Les col·leccions estan plenes de coneixement tradicional, costums i ús de l'idioma hawaia que aprofundeixen i amplien la comprensió tant dels mestres de *hula* com dels estudiants i el públic. El domini de la llengua hawaiana és la clau que obre la porta d'aquest món de coneixement natiu. Al capdavall, els moviments del *hula* són la manifestació cinètica i visual del significat dels textos de les cançons, així que no hi ha *hula* sense *mele*.

Tanmateix, en alguns aspectes el *hula* és diferent d'altres tipus d'arts escèniques hawaianes que han estat profusament documentades. En general, els arxius donen poques orientacions detallades, per exemple, sobre com executar els diferents moviments de peus o com han de representar les mans un penya-segat, el mar, el vent, etc.

Encara que alguns dels primers exploradors estrangers que van arribar a Hawai'i (com el capità britànic James Cook el 1778) van dibuixar o pintar danses hawaianes, es tractava de productes poc comuns creats per estrangers que desconeixien les tradicions i els costums de Hawai'i. La fotografia fixa va començar molt més tard, a mitjans del segle XIX. No hi va haver imatges en moviment del *hula* fins a principis del segle XX, i aquestes eren molt escasses a causa de l'ús limitat i del cost elevat d'una tecnologia que estava a les beceroles.

Com que n'hi ha tan pocs, d'arxius visuals del *hula* tradicional, té una gran importància el coneixement que roman en els records, els cossos i els cors dels *kumu hula* (mestres del *hula*) que ensenyen avui dia. Aquests *kumu* van aprendre a executar els diversos moviments de peus i els gestos de les mans dels seus *kumu*, que al seu torn van aprendre dels *kumu* que els van precedir. Aquests *kumu* també tenen la responsabilitat de retenir aquest coneixement per transmetre'l als seus deixebles. Els incomptables vídeos i pel·lícules que ara documenten el *hula* del nostre temps es convertiran en un important arxiu per a les generacions futures. Cada professional del *hula* pot optar per retenir el coneixement que garantirà que el *hula* de les pròximes generacions continuï reflectint les perspectives, els valors i les sensibilitats hawaianes.

Ensenyar el *hula* a partir de la llengua hawaiana és un mitjà per inculcar aquest coneixement en el cercle més profund de dansaires i d'assegurar que aquest venerable art conservi el seu caràcter hawaianà. Gràcies als esforços per revitalitzar el hawaianà, cada cop més estudiants aprenen el *hula* a través de la llengua. Per exemple, a l'illa de Hawai'i, els *kumu hula* Kekoa i Pele Harman han obert la seva escola de dansa Hālau I Ka Leo Ola O Nā Mamo, on totes les classes s'imparteixen en hawaianà, un esforç admirable que, esperem, inspiri altres persones capaces a fer el mateix.

Ha'i'ōlelo (oratòria)

En èpoques anteriors, l'expressió oratòria espontània s'escollia sovint en actes formals i cerimonials. El *kākā'ōlelo* —una persona experta en *ha'i'ōlelo*— solia fer de conseller, assessor i bard en els cercles de la reialesa. A mesura que l'ús de la llengua hawaiana va anar decaient, cap a la dècada de 1970 l'únic ús d'un llenguatge elevat que encara se sentia es va mantenir en les oracions cristianes espontànies de la gent gran, que empraven floritures oratòries pròpies de la *mele* i la parla formal.

Gràcies als esforços de revitalització de la llengua, els contextos per a l'expressió oratòria no paren d'augmentar més enllà de l'oració cristiana. Entre d'altres, les trobades ja esmentades (Kulāia Ali'i, 'Aha Piko, Ho'okipa Malihini i 'Aha Ho'omoloa) són marcs privilegiats per a l'oratòria en què els parlants poden emprar registres alts amb proverbis, cites poètiques i conegudes, al·lusions a narracions històriques i cosmològiques, figures del discurs com ara metàfores, etcètera. El discurs expressiu, eloqüent i inspirador té el poder de captar l'atenció i d'emocionar l'esperit dels qui escolten.

La primera vegada que vaig visitar Aotearoa (Nova Zelanda) amb altres defensors de la llengua hawaiana, vam ser testimonis del poder i la bellesa del *whaikōrero* (oratòria) maori, especialment en les *pōwhiri* (cerimònies de benvinguda). El protocol maori requeria que nosaltres, els visitants, donéssim respostes orals al *whaikōrero* dels amfitrions. Quan em va tocar a mi, em vaig sentir torbat per la manca d'experiència formal com a orador en hawaià. Un cop tornats a Hawai'i, es va fer més que evident que havíem de fomentar molt més l'ús de la llengua hawaiana per satisfer la necessitat d'un llenguatge apropiat en contextos formals de la vida i el treball entre parlants de hawaià. A partir de la tradició de la pregària oral espontània que ens van llegir els nostres ancians, molts oradors hawaiians solen consultar les nombroses narracions tradicionals hawaiianes en línia i altres discursos documentats per augmentar els nostres coneixements i les nostres habilitats oratòries.

Hana Keaka (teatre)

Al segle XIX, les representacions teatrals occidentals d'actors visitants van inspirar alguns hawaiians, que van preparar produccions semblants en hawaià que incorporaven formes d'arts escèniques indígenes, com ara *oli* i *hula*. Després de l'enderrocament de la monarquia hawaiana i l'ascens al poder dels Estats Units a Hawai'i, aquestes produccions es van perdre ben de pressa. (Els *kapalō* [retalles o escenes], però, van persistir fins a la dècada de 1930.) Amb tot, l'augment de parlants de hawaià en els darrers quaranta anys ha fet que des de fa un temps la comunitat de parla hawaiana estigui preparada per assaborir el teatre en la nostra llengua.

En les produccions teatrals hawaiianes actuals, llevat potser de l'oratòria espontània,

hi podem veure la convergència de diverses formes d'arts escèniques hawaiianes: la poesia, el cant, la cançó, el *hula*, la música instrumental i, no cal dir-ho, la llengua parlada en narracions i converses.

El 1995 Haili'ōpua i Kaliko Baker van fundar la companyia teatral Ka Hālau Hanakeaka a l'illa d'O'ahu amb el propòsit de fer teatre en llengua hawaiana. Moltes de les produccions teatrals de Ka Hālau Hanakeaka són venerables relats hawaiians de fonts en llengua hawaiana del segle XIX i principis del XX, com ara *Kaluaiko'olau*, *Māuiakamalo*, *Ka Mo'olelo O Kamapua'a* i *Lā'ieikawai*. Aquestes produccions teatrals han inspirat joves artistes, com Kau'i Kaina, a qui la recent i ben acollida producció de *Nā Kau a Hi'iaka* (sobre les aventures èpiques de la germana petita de la deessa dels volcans, Pele) va servir com a projecte de tesi per completar el màster en Belles Arts de la Universitat de Hawai'i a Mānoa.

Les produccions teatrals de Ka Hālau Hanakeaka són un exemple brillant de l'habilitat dels hawaiians per adaptar conceptes i materials estrangers i hawaiianitzar-los. Després que la guitarra arribés a Hawai'i, els hawaiians van crear el *kīkā kī hō'alu* (guitarra *slack key*) i el *kīkā kila* (guitarra hawaiana). La *braguinha* que van portar els portuguesos va ser adaptada com el *'ukulele*, un instrument conegut arreu del món i possiblement ara més estretament associat amb Hawai'i que amb Portugal. Després que les esposes dels missioners de Nova Anglaterra importessin el *patch quilting* (labor de retalls), les dones hawaiianes van desenvolupar un estil propi distintiu i exquisit, el *kapa kuiki*. Després que el teatre arribés a Hawai'i, també es va hawaiianitzar, un exemple més de la capacitat d'adaptació dels hawaiians i de la creixent força de l'estimada llengua de les nostres illes.

Quin és el pronòstic de la vitalitat futura de les arts escèniques hawaianes?

En els darrers quaranta anys, des del 1978, quan va passar a ser idioma oficial de Hawai'i, el hawaià ha anat adquirint més i més importància en la vida quotidiana de les persones. Queda molt per fer per normalitzar-ne plenament l'ús, però es poden veure progressos extraordinaris en el creixent nombre de famílies, institucions i actes que acullen i encoratgen l'ús del hawaià. A mesura que la salut de la llengua hawaiana continua millorant, també ho fa la força i la vitalitat de les arts escèniques hawaianes.

No hem d'oblidar, però, que arran dels nombrosos canvis sociopolítics i culturals que s'han esdevingut al llarg dels anys la vida dels hawaianes d'avui és diferent —radicalment en alguns aspectes— de la dels nostres *kūpuna*. La llengua hawaiana i les arts escèniques, per mantenir-se a l'altura dels temps, no paren d'adaptar-se i evolucionar. Aquesta evolució genera preocupacions sobre l'autenticitat del coneixement tradicional, sobre què i com s'ha de conservar, integrar i cultivar en les vides de les generacions presents i futures. Els avenços tecnològics donen accés a repositoris culturals de coneixement que poden exercir un paper fonamental en aquesta evolució. Si es fan servir de manera intel·ligent i reflexiva, aquests repositoris poden proporcionar un mitjà transcendental per aprofundir i ampliar la comprensió que tenim els hawaianes del nostre preciós coneixement ancestral. Quan aquesta comprensió reverbera en el més íntim del compositor, el cantor, el cantant, el ballarí, l'instrumentista, l'orador i l'actor, les arts escèniques hawaianes floriran i conserva-

ran el caràcter hawaià i la seva bellesa distintiva, independentment de la generació o de l'època que les generi.

Sobre l'autor

Tot i que es va criar en una família multi-ètnica de parla anglesa a Honolulu, l'amor de Kalena Silva per l'idioma hawaià es va encendre amb les freqüents xerrades que mantenia amb la seva àvia hawaiana, que va començar a parlar-li en aquest idioma quan tenia onze anys. Silva va estudiar la llengua a les escoles Kamehameha (una escola per a infants d'ascendència hawaiana) i a la Universitat de Hawai'i a Mānoa.

Silva va completar la llicenciatura i el màster en Etnomusicologia a la UH Mānoa i el doctorat en Música amb especialització en etnomusicologia a la Universitat de Washington. La seva tesi doctoral es va centrar en l'himnari de dues confessions cristianes hawaianes, una de les quals de l'illa de Ni'ihau, on el hawaià continua sent la primera llengua dels seus habitants.

Des del 1984, quan va ser contractat com a professor d'Estudis Hawaianes a la Universitat de Hawai'i a Hilo, Silva no ha parat d'aprofundir el seu coneixement de la llengua i la música hawaianes a través de la investigació, l'ensenyament i la participació contínua en la creixent comunitat de parla hawaiana. Silva ha presentat i ensenyat música, dansa i llengua hawaiana a Hawai'i i a l'estranger, ha format part de tribunals en concursos importants d'arts escèniques hawaianes i ha participat com a assessor, traductor, cantor, narrador i actor en diversos projectes cinematogràfics.

A PERSPECTIVE ON KULA KAIAPUNI

Ann Paulino

I scan the student-body every morning and make mental notes of both celebrations and concerns I observe as *wa 'oli* (traditional protocol) begins to start the day. Each face tells a story every morning of the well-being of that *haumana* (student/learner). An appreciation for each of them passes through my mind like a cloud as we proceed. I wonder did Kala sleep well as he looks overly tired. My wondering goes on to Lei, did she have a great game yesterday? She looks ready for the day. I need to check in with Waipuna to see if *tutu* (grandma) is out of the hospital. Hmm, where is Keola? She is the *hiapo* (eldest) of her class and is absent. There is Kapa, his face exudes confidence something he and his counselor are working on. Oh isn't it wonderful that Nama-hana has brought her *'ohana* (extended family) to participate in our *wa 'oli* today!

Wa 'oli is a standard protocol for all *kaiapuni* (Hawaiian Language Immersion Program) schools, a practice which affords both *haumana* and *kumu* (teachers) opportunities to greet each other and the day. All parties commit to the vision of a better world, one in which we respect ourselves and each other, respect our families including our *kupuna* (elders, grandparents), and finally show respect for our *'aina* (land) and culture. We prepare for a day of learning and remind *haumana* and *kumu* of the norms for the day. The *oli* (chant) for Ke Kula 'Ehunuikaimalino was written by Larry Kimura and speaks of natural elements and landmarks specific to Kealakekua, the location of the school. These natural elements distinguishes the school apart from not only the standard Department of Education (DOE) schools, but all other immersion schools. The ocean with currents or *kai*

ma okioki specific to Kona, the *ohua* clouds which gather along the horizon at the end of the day, the *mauka* (mountain) winds, which keep us cool daily. Like our *kupuna* we remember to call upon all of the natural elements, which we acknowledge as being essential to our physical and spiritual well being.

In standard English DOE schools an event like *wa 'oli* is referred to as relationship building and is highly sought after by DOE leadership. Multiple programs (Na Hopena A'o or HA, wellness programs) and countless workshops stress the importance of relationship building complete with scientific based research. However, from both the populace and the government powers of being, there are stronger demands on higher reading and math scores leading to mandatory high stakes testing. Secondary schools have additional expectations in that students will be career and college ready with higher graduation rates and lower dropout rates.

Relationship building although lauded as essential is frequently preempted for academic pursuits in English and math and left to administrators to fund and pursue based on their academic plans. In *kaiapuni* schools, students' well being both physical and spiritual is the core of our existence. Our mission is the revitalization of the language as it nourishes both our physical and spiritual being. How do Hawaiian Language Immersion schools within this stringent system maintain a balance with cultural learnings and understandings? It takes the entire community of committed advocates beginning with inspired visionaries followed with dedicated implementers all

sharing the goal of generations of fluent speakers of Hawaiian.

A series of events throughout our history has heavily impacted the use of Hawaiian language in the public schools. In 1840, King Kamehameha III established the public school system and the Hawaiian language was the medium of instruction. Literacy rates for all citizens was at an all time high with numerous (66 by the count of Ulukou) newspapers and reading material available in the Hawaiian language. In 1893, Queen Lili'uokalani was dethroned as the last reigning monarch of Hawai'i by a number of ambitious businessmen supported by a shipload of American marines and ammunition in Honolulu harbor. Within three years the use of the Hawaiian language was banned as the medium of instruction. Fifty years of literacy amongst the Hawaiian populace was immediately impacted by the demise of the Hawaiian monarchy and in turn the demise of a culture and its language.

Several generations of Hawaiians were shamed for using the Hawaiian language; first in public institutions such as schools and then in their homes. *Kupuna* became unwilling to speak Hawaiian in formal settings and used caution in their homes. Their children were punished at school for using Hawaiian and shamed in public for informal use on playgrounds and in conversations amongst their friends. Decades followed in which conversational Hawaiian language was not used and discouraged in public. In my home as an example, Hawaiian was the language amongst the *kupuna* and both our parents (who painfully remember being chastened in school) and we were spoken to in Hawaiian only to discipline or impart familial or cultural knowledge. *I ka 'olelo no ke ola. I ka 'olelo no ka make.* ("In the language there is life, in the language there is

death." Originally meant to note the power of words to be positive or to be destructive. Here it is added to denote the impending death of the Hawaiian language.)

Herald the Hawaiian Renaissance in the late 60's and early 70's, which through public protests highlights the injustices to native Hawaiians over decades. As a result, there is a resurgence of the Hawaiian culture through music, dance and language igniting important political changes for native Hawaiians. A Hawaiian constitutional convention held in 1978 mandated two important outcomes for the revitalization of the Hawaiian language: recognition of the Hawaiian language as an official language in the state (along with English) and the establishment of a Hawaiian education program using Hawaiian community expertise to promote the study of Hawaiian culture, history and language. *E mau ka 'olelo o ka 'aina, ka 'olelo Hawai'i!* (Perpetuate the language of this land, the Hawaiian language.)

Kupuna in the native Hawaiian community were the only purveyors of the language and the culture. There was an acute awareness that unless the language was revitalized through their expertise, the language could inevitably become non-existent. At the beginning of that decade the Hawaiian Studies Program was established in 1980, followed by the creation of the Hawaiian Language Immersion Program in 1983 housed within the state's DOE. The Hawaiian Studies Program assured that in grades K-6 *kupuna* were employed with part time teacher status to infuse sequential and systematic culture and language into the curriculum. All public school students receive this instruction throughout their elementary school years. At the secondary grade levels, more cultural practices were infused into the curriculum for existing courses.

These courses are; Hawaiian Royalty in grade 7 and Modern Hawaiian History taught at a given grade level between grades 9-11, a choice given to schools.

Two pilot schools were established on the islands of O'ahu and Hawai'i island for the Hawaiian Language Immersion Program. These are respectively, Waiau Elementary and Keaukaha Elementary established in the school year 1987-1988. It is necessary to note that these schools were established through the grassroots efforts of parents wanting their *keiki* (children) matriculating out of the Punana Leo (pre-school) program to continue their education in a Hawaiian language setting using a Hawaiian lense. These parents worked endlessly to petition the state legislature to enable public schools with resources to house Hawaiian Language Immersion classrooms. Countless meetings were held to hear the requests and plan the creation of such schools. It is not unusual to hear these pioneering parents and their alumni voice that aside from research about bilingual children having positive experiences in education and in life, many enrolled their children based on faith that this uncharted "new" system was better than the existing system.

Initially, classrooms designated for the pilot programs were administered by existing DOE schools. The program has evolved over three decades and there now exists 17 schools under the purview of the DOE and 6 charter schools. Both pilot schools evolved to Kindergarten through grade 12 schools with Waiau continuing as an elementary school on the original campus.

'Anuenue and Nawahiokalani'opu'u (the evolved pilot schools) have campuses that are Hawaiian inclusive, which means they operate under DOE auspices but use the

Hawaiian language as the medium for curriculum, instruction and assessment at all grades. Where it is possible, staff members are fluent in Hawaiian. This is a key component for *haumana* coming from an English speaking environment on a daily basis. To hear and interact both in spoken and written Hawaiian throughout the school day is an essential component to speak, write, comprehend and think Hawaiian. Most of the other *kaiapuni* (all HLIP schools regardless of whether schools are public or charter) public schools share campuses with existing English programs. Although it would be ideal to be in an environment that is Hawaiian inclusive, there are opportunities within the day to interact with staff and other students in the English programs, particularly in common spaces like the office, playground and cafeteria.

From its humble beginnings *kaiapuni's* growth is largely attributed to the dedicated parents, staff and community members collectively referred to as the Aha Kau Leo. *O ke kahua ma mua, a laila ke kukulu.* (First the foundation, then the building.) Unlike typical parent and community groups this is a pre-Kindergarten to post-graduate group of individuals who represent all of the Punana Leo preschools, all of *kaiapuni*, University staff members and finally, community members who are dedicated to the mission of the revitalization of the Hawaiian language. This group has over the thirty year existence of *kaiapuni* petitioned legislators, provided testimonies to Board of Education members including the superintendent, and lobbied on behalf of *kaiapuni* schools. At each individual school there may be obstacles specific to that school for staff and parents to handle, however Aha Kau Leo handles common obstacles that most or all *kaiapuni* share. It is a forum to share resources, voice concerns and problem solve issues facing the entire *kaiapuni*.

Funding for the group (basically travel, facilitation and supplies) has come from various sources such as government funds and grants. Currently, the group is facilitated by the Office of Hawaiian Education (OHE), which is an office housed by the DOE in the state of Hawai'i. OHE replaced the Hawaiian Studies and Hawaiian Language Immersion Program as it continues to fulfill the goals of both entities. During its infancy, the group assembled with help from other state and non-profit entities such as Aha Punana Leo, the Office of Hawaiian Affairs, UH Hilo and Mānoa. Although there are many initiatives credited to the Aha Kau Leo, the creation of OHE and positions within the office are significant, as it allows the director of the office to speak directly to the DOE Superintendent on behalf of *kaiapuni* school administrators and schools. Policy can be amended at this level that is more culturally sensitive. Prior to this change *kaiapuni* school administrators sought the assistance of a complex area superintendent and hoped this individual was empathetic or knowledgeable of *kaiapuni* issues. The complex area superintendent would then communicate with the DOE Superintendent should she feel it an eminent issue. Frequently, *kaiapuni* issues got lost in the bureaucratic quagmire.

Resources and political obstacles that plague the fledgling *kaiapuni* program have been constant Aha Kau Leo agenda items. At times due to the passion of representatives at the quarterly meetings, controversies erupt. In this author's opinion, healthy discussions give birth to policy changes that are more culturally sensitive to native Hawaiian needs and thinking. It also helps to prioritize the many needs for *kaiapuni*. There are not enough financial resources to fund the needs of every school every time. Resources are finite and Aha Kau Leo has had to create and use strategies to gain

the necessary resources to fund *kaiapuni*. The problems were immense and continue to be a focus for Aha Kau Leo. Aha Kau Leo has been instrumental to whittle down problems to become more manageable.

Resources are a continued issue for *kaiapuni* as noted earlier. Human resources for example cannot fill the needs for every *kaiapuni* school and therefore filling teacher vacancies becomes competitive. There is an inherent advantage that exists at both pilot schools based on their proximity to the University of Hawai'i campuses at Hilo and Mānoa. University students enrolled in the Hawaiian Studies and Hawaiian language programs on those campuses have opportunities to hone their cultural and language skills at the pilot schools akin to laboratory settings. Upon graduation, if they choose there are opportunities for employment at both schools depending on vacancies. In a career path where there are constant job vacancies the pilot schools have a definite advantage.

Recognizing a shortage of teaching professionals to fill *kaiapuni* vacancies, OHE has lobbied for alternate form of recruiting and filling *kumu* vacancies. Potential teachers who have demonstrated language fluency and fill certain criteria (i.e. college degree or working towards a degree) are able to work in a school while completing their teaching certification or degree. The program must be completed in a timely manner and approved by the state's DOE. Both UH campuses have certification programs with UH Hilo having one specifically for teachers pursuing their careers in a *kaiapuni* setting.

The challenge for creating viable curriculum where none existed prior to the creation of Hawaiian Language Immersion Program was epic. It can be viewed as evolving in

several stages. Being a part of a system that is pre-K through post-graduate has many advantages in that all resources are used to support needs. Curriculum was not commercially available so both university campuses at Hilo and Mānoa initially provided leveled curriculum to help classroom *kumu*. A set of leveled primary readers (similar to basal readers), charts with the *piapa* (Hawaiian alphabet), the *hakalama* (Hawaiian phonics) for the elementary *haumana* are some of the products still used in classrooms for Language Arts. In addition, textbooks and literary readers used in the existing programs in the host schools were translated by university personnel and their students fluent in the Hawaiian language. *Makua* (parents) would participate in the assembling of translated material by gluing translated text into picture and text books originally done in English. The demand for curriculum far outdistanced the creation and production of curriculum.

Kaiapuni kumu are committed to the mission of the revitalization of the language. Due to the lack of curriculum materials, most are tasked and fortunately shoulder the responsibility of creating curriculum. Administrators with the financial resources paid teachers during non-instructional time to translate books that were used in their classrooms, however most *kumu* created curriculum out of necessity. The curriculum was a mixture of university created materials, commercial products that have been translated and teacher created materials during the early stages of *kaiapuni*.

A number of planning tools have been established for *kumu* to use during the creation, development and production of curriculum. The initial ones were developed at the university level by Hawaiian Language professors. They produced Na Honua Maui Ola, which are cultural guidelines and cul-

tural pathways for educators to use. Noted Hawaiian language professor, Dr. Keiki Kawai'ae'a, developed the Moenaha culture based curriculum design and instructional method. *Kumu* are able to use these tools as framework for their units of study.

The next phase of curriculum development was possible with the onset of technological tools such as laptops, iPads, and smart boards. Teachers are able to produce custom designed curriculum for their classroom or use existing programs but add the translated text. To assist classroom *kumu*, administrators create curriculum coordinator positions to produce and collaborate with their classroom colleagues appropriate curriculum. This practice is probably the exception and not the norm due to constraints on funding. Perhaps the most significant contribution OHE has done in the last 3 years was the creation of Hawaiian standards that teachers use to guide the development of curriculum. These standards were collaboratively agreed upon by *kaiapuni kumu* with some reference to the Common Core State Standards used by their English colleagues in the DOE. It is an additional tool to "standardize" *kaiapuni* curriculum but continue to use culture and language as its base.

A best practice of *kaiapuni* is the use of Place Based and Project Based curriculum. Both types of curriculum are well suited for interdisciplinary study and provides *haumana* and *kumu* opportunities for hands on learning using the community as the classroom. *A'ohe pau ka 'ike i ka halau*. (All knowledge is not learned in one school.) The frequency of these curriculum and the varied topics studied sets *kaiapuni* apart from other educational institutions.

One common unit of Place-based study is the annual Lono Makahiki festival, a time

during pre-Western contact when royalty collected taxes and the people honored the agricultural god, Lono. The culmination of the event are competitive games. Feudal wars were stopped so all could participate in the celebration which lasted from November to February in post-Western contact time. *Huaka'i* (field trips) to locations of tax collections or fields where the games may have been conducted are visited and prepared. *Haumana* are given the background of the place(s) through songs, chants and stories to be re-enacted or performed at the appropriate time. *Ho'okupu* or gifts of plants and produce are placed on altars symbolic of taxes being collected and offerings given to Lono. A day is set aside for all *haumana* to re-enact the games. Spear throwing, wrestling, and *ulu maika* (Hawaiian version of bowling), are some of the games that all enjoy.

The same unit of study could be modified to include components of project-based curriculum. More opportunities are *haumana*-centered with the *haumana* providing wanderings and questions they may have regarding the festivities. *Haumana* may want to compare the games to ancient Olympic games. They may question the origins of the games based on the objectives of the games. Others may want to learn more about the pantheon of Hawaiian gods. Older students may want to include statistics and compare student results in the games or perhaps study the physics behind athletic skills needed to be effective in each event. Students adept at the performing arts may decide to compose *mele* and *hula* to commemorate the festivities. Between *haumana* and *kumu* the criteria is set to demonstrate new information in the form of a project. Research in universal immersion education validates that both types of curriculum are conducive to learning styles of bilingual *haumana*. In

addition, there are more ways of assessing the acquisition of knowledge through demonstration as compared to a paper and pencil test.

Assessment is a controversial item not only in *kaiapuni* circles but in the DOE as a whole. During the George Bush administration of 2004 the No Child Left Behind initiative mandated statewide assessments in Language Arts and math. There was no exemption from the administration of testing at *kaiapuni* schools; therefore, the tests were translated for elementary students in grades 3 and 5 to take. The same did not hold true for secondary school *haumana*. In *kaiapuni* schools, an hour of instruction in English is introduced in grade 5 and continues on to their secondary school experience. Since the pool of fluent speaking *kumu* is limited, it is not unusual for secondary content area teachers to use English as the medium of instruction. That being explained, secondary *haumana* took the identical tests as their peers throughout the state.

Over the next decade several versions of the assessment were tried as the original ones were biased in multiple ways for *kaiapuni* students. Challenges were varied from not being translated to age appropriate language to translations being too wordy and wieldy for students to pore through in the time limits provided. Several variations were tried without providing accurate results to parents and to the school system.

A new American president was elected and policies changed, but a mandated statewide assessment continued to exist. During the Obama administration an initiative was offered called Race to the Top, which offered competitive funds for states to apply. Funding through this initiative would finance a state to provide schools

with curricular programs to improve higher Language Arts and math scores. In return for the use of the funds state's needed to adopt or intensify Language Arts and math curriculum and instruction. It meant that teachers would need to improve pedagogy and instructional strategies in the classroom because the state is one of 41 in the nation to adopt Common Core State Standards. The initiative also promoted certification of all teachers, support to new teachers and finally an intensive evaluation of both teachers and administrators. Test results were a part of both the teachers' and administrators' annual evaluations. Hawai'i applied and was awarded a grant and the race to meet the set criteria was in motion immediately. The impact to *kaiapuni* schools was to comply like the rest of the department to mandatory testing no matter how biased and meaningless the results were for parents, staff and the school in general.

The Aha Kau Leo aggressively addressed the issue by moving to get a waiver against testing students and in lieu of the waiver to advise parents not to allow their *haumana* to take the test. Since the application for a waiver was reviewed and permitted by the federal government it wasn't clear that it would be granted. Until the waiver was granted, parents were provided information on the bias of the test and were provided advice upon request. Several *kaiapuni* schools opted to challenge the mandate and not have their students tested until an appropriate test was created.

Through the assistance of several non-profit organizations, experienced testing developers were hired to assist the Office of Hawaiian Education to create a non-biased comparable "standardized" test beginning in 2014. OHE supported by University of Hawai'i at Mānoa personnel facilitated

discussions with *kaiapuni kumu* and test developers to create a viable summative assessment culturally acceptable for *haumana*. The result of the collaboration was the KA'EO assessment which was piloted in the Spring of 2015. Meanwhile, the federal government permitted a double waiver so the elementary *haumana* were exempt from taking the statewide Smarter Balanced Assessments and just the new KA'EO was required. The secondary schools continue to take the Smarter Balanced Assessments along with their English peers.

Annually, test results are analyzed for each school in several ways: grade level, gender, ethnicity, and sub-populations. The subpopulations are students who are qualified for Special Education, English Language Learners and those who are economically disadvantaged, which is determined by free and reduced lunch. Schools are then compared to other similar schools (all elementary schools, middle schools, and high schools) within their districts or complex areas. The results are released in July to administrators and faculties then to the general population soon after. All of the state's newspapers publish the scores for every school. There are approximately 3200 *haumana* in the *kaiapuni* schools as compared to approximately 174000 in the overall DOE student enrollment. That means that 1% of *kaiapuni haumana* are enrolled in the DOE. Data accrued by the state does not compare *kaiapuni* schools to each other as the schools are scattered throughout the state in different complex areas. In addition, grade level numbers may be so small at each *kaiapuni* that releasing the data would breach student confidentiality. Therefore, all testing data for *kaiapuni* schools is not published for the public but are available at the school level and for each student and their parent(s).

Since its inception, OHE has assumed a larger role towards improving the educational resources for *kaiapuni* schools. The office has worked towards collaboration with existing entities such as the Aha Kau Leo and the various organizations represented within the group. OHE will distribute smaller tasks that are appropriate for each stakeholder to complete. The creation and development of the KA'EO is an example of their collaboration to create an appropriate assessment while interfacing with both the federal and state requirements on behalf of the *kaiapuni* schools.

Each *kaiapuni* school maintains assessments to monitor and report student achievement in the acquisition of Hawaiian language. These come in the form of reading comprehension by grade level, reading fluency, phonemic awareness, and readiness skills. To date these have not been standardized or mandated for each *kaiapuni*. Students are assessed quarterly with a progress report to parents. Elementary *haumana* receive a progress report based on the Common Core State Standards and the secondary students a graded report for each content area that is on their class schedule.

Native Hawaiian communities are located throughout Hawai'i and it would be ideal to have a *kaiapuni* school servicing each community. Strategically, the pilot schools were housed within or near large native Hawaiian communities, preferably in areas where existing resources were conducive to *kaiapuni* needs. The introduction of *kaiapuni* was not favorably viewed even by the native Hawaiian community so sharing of resources such as learning spaces and funding was difficult. To say the first *kumu* were treated equally with their educational colleagues is an understatement. School administrators were leary of the presence

of *kaiapuni* on their campuses and although experienced were not trained to understand or provide for *kaiapuni* needs. Despite the challenges to expand the *kaiapuni*, there is a *kaiapuni* school on every island serving most or all grade levels. Registration at each school is varied based on whether it is a public school or a public charter school. Public school registration is available to all children ages 6 through 18 living in the state. Parents choosing to register their *haumana* at *kaiapuni* are welcome to the campus nearest to their place of residence. In most scenarios bus transportation is available because the nearest campus may be in another community in the complex area or in a neighboring complex area. It is not unusual for *haumana* in rural areas to travel an hour or more to the nearest *kaiapuni* campus.

Most administrators would encourage parents to register for kindergarten or at least at transition grade levels (grades 5 and 8) so the *haumana* experiences consistency of language instruction. The optimum experience is to register at Punana Leo at age 3 then continue until graduation in grade 12. However, life is dynamic so *haumana* can register at any time as long as there is space available in the desired grade level. In the pilot schools resources were limited during the initial stages, lotteries were conducted if the number of applicants exceeded the number of classroom spaces. Lotteries were not popular with parents and perhaps prompted the need for more HLIP schools.

Most of the elementary *kaiapuni* have no problems filling all available spaces since the decision to register is primarily left to parents. However, at the secondary level, *haumana* begin to have more choices and because they are older have input to their education. There are private and culturally

based schools that may have more options for secondary students. *Haumana* who are academically or athletically inclined are recruited or opt to attend other schools who can offer more options. *Haumana* who are seeking social contact with more peers or would like to pursue the performing arts look to large comprehensive high schools in their neighborhoods to continue their education. There are many reasons for students to leave at the secondary level. Those *haumana* who remain definitely have a strong sense of commitment to the language and to the close bonds established with peers and the *kaiapuni* staff.

Kaiapuni alumni whether remaining for their entire educational career or for some of their formative years maintain their relationships with their peers and the *kaiapuni* staff. They are well grounded in the culture and continue to practice and share protocols with others they interact when the time is appropriate. The research behind forming relationships is sound and manifested through *kaiapuni* alumnis' contributions in many institutions to keep the cultural values at the forefront. In the Department of Education, a core initiative is: "Students will be educated within a public school system that is grounded in HA, powers a multilingual society, and Hawai'i's local and global contribution."

There is qualitative and anecdotal evidence suggesting *kaiapuni* students in the eleventh grade perform at the same level as their peers in the public school system who identify as Hawaiian, especially the males. That is to say, they can achieve similar goals as their peers without leaving the *kaiapuni* system. The data is quite small and needs to be collected then analyzed, but it is available. Longitudinal research is sorely needed in this realm, but school administrators have noticed this kind of evidence. The Western world tends to

judge a student's success based on test scores, grade point averages, admittance to post-graduate institutions and sizeable incomes, all of which are quantitative and tangible achievements. *Kaiapuni* alumni are successful if they can graduate from high school, pursue post-graduate work and/or degrees, economically sustain their families then contribute their cultural knowledge and skills with the world. These are both tangible and intangible achievements.

Recently Hawai'i has witnessed the manifestation of the collective power of *kaiapuni* alumni. Many alumni are at the forefront of the political scene in calling the public's attention to the social injustices like land mismanagement of *wahi pana* or lands of cultural significance. Their outcry has sparked a statewide movement to which the county, state and federal government are being challenged to justify multiple construction projects that would disturb *wahi pana* where native Hawaiians practice traditional rites and protocols. Using the cultural knowledge they have gained in the from the time they were pre-schoolers, they call on others to join them, confident that they can make a difference. Thousands of people both Hawaiians or non-Hawaiians have joined this peaceful movement in which daily protocols are practiced by the leaders of this movement. Undaunted by the efforts of the government's positive response to large corporations and institutions to use properties for multiple purposes, they continue to question the governments' processes, which do not include listening to the needs of the Native Hawaiians. Whether the general public supports their views or not, one cannot help to acknowledge their commitment and perseverance to their cause. On Hawai'i island alone this is the second protest within a five year span in which the movement has delayed the construction of a large observatory.

How do we measure the success of the *kaiapuni* program? The program is still in its infancy as compared to the state's DOE. Here is a program that continues to exist even with the meager resources that are available. Families continue to enroll their children regardless of the logistical obstacles in their way. Alumni are fulfilling the goals of *kaiapuni*.

The 6:00 clock news is blaring from the living room. A young man is being interviewed from the base of the largest mountain in Hawai'i, in the background are a crowd of warmly dressed individuals armed with protest signs and native adornments (wreaths of flowers or lei, sashes or kihei). The con-

fidant young man, a *kaiapuni* alumni and *kumu* articulates the purpose of the protest. He states the purposes with intent never wavering his eye contact with the camera. Although the interview is being conducted in English, he could repeat it in Hawaiian. He calls on those sympathetic to the cause to look at other controversial native issues in their communities and call attention to those using similar peaceful strategies. It is October, this particular protest has been in place since July and effectively shut down the delivery of construction materials for a 30 meter observatory on the peak of the mountain. Both the governor and mayor are bewildered as to stopping the protest and continuing the construction.

UNA MIRADA A LES *KULA KAIAPUNI*

Ann Paulino

Cada matí analitzo l'alumnat i prenc notes mentals tant de les alegries com de les preocupacions que observo quan el *wa 'oli* (protocol tradicional) s'inicia per començar el dia. Cada matí, cada cara explica una història sobre el benestar d'aquell *haumana* (estudiant/aprenent). Com si fos un núvol, em passa pel cap una observació per a cadascun d'ells a mesura que avancem. Em pregunto si en Kala ha dormit bé, perquè sembla molt cansat. Els meus pensaments continuen cap a la Lei, va fer un bon partit, ahir? Sembla preparada per començar el dia. Necessito parlar amb en Wai-puna per saber si la *tutu* (àvia) ja ha sortit de l'hospital. Mmm, on és la Keola? És la *hiapo* (la més gran) de la seva classe, i no hi és. Aquí hi ha en Kepa, amb una expressió que irradia seguretat, una cosa que el seu orientador i ell estan treballant. Oh, i no és meravellós que la Namahana hagi dut la seva *'ohana* (família extensa) per participar en el nostre *wa 'oli* avui?!

El *wa 'oli* és un protocol estàndard per a totes les escoles *kaiapuni* (Programa d'Immersion en la Llengua Hawaiana), una pràctica que ofereix l'oportunitat tant als *haumana* com als *kumu* (mestres) de saludar-se mútuament i al dia que comença. Tots els integrants es comprometen amb la visió d'un món millor, un en què ens respectem a nosaltres mateixos i entre nosaltres, respectem les nostres famílies, inclosos els *kupuna* (els ancians, els avis), i finalment mostrem respecte per la nostra *'aina* (terra) i cultura. Ens preparam per a un dia d'aprenentatges i recordem als *haumana* i els *kumu* les normes per al dia. L'*oli* (cant) per a l'escola Ke Kula 'Ehunuikaimalino el va escriure Larry Kimura i parla dels elements naturals i llocs

emblemàtics específics de Kealahou, la localització de l'escola. Aquests elements naturals distingeixen l'escola no tan sols de les escoles estàndard del Departament d'Educació (DOE), sinó de la resta d'escoles d'immersion. L'oceà amb corrents o *kai ma okioki* específic de Kona, els núvols *ohua* que s'agrupen al llarg de l'horitzó al final del dia, el vents *mauka* (de muntanya), que ens mantenen frescos cada dia. Igual que feien els nostres *kupuna*, ens recordem d'invocar tots els elements naturals, els quals reconeixem que formen part essencial del nostre benestar físic i espiritual.

A les escoles estàndard en anglès del DOE es considera que un acte com el *wa 'oli* ajuda a construir relacions, i és altament desitjat pels responsables del DOE. Diversos programes (Na Hopena A'o o HA, programes de benestar) i innumbrables tallers destaquen la importància de la construcció de relacions amb base en la investigació científica. Tanmateix, tant des de la població general com des dels poders del govern hi ha una forta demanda per assolir millors resultats en lectura i matemàtiques, cosa que condueix a fer proves obligatòries d'alta exigència. Els instituts de secundària tenen una expectativa addicional: que els estudiants estiguin preparats per a la vida professional i universitària amb taxes de graduació superiors i taxes d'abandonament inferiors.

La construcció de relacions, malgrat que sigui aclamada com a essencial, sovint és relegada per les activitats acadèmiques en anglès i matemàtiques i són els administradors qui n'han de buscar el finançament i dur-la a terme en funció dels seus plans acadèmics. A les escoles *kaiapuni*, el ben-

estar tant físic com espiritual dels alumnes és la nostra raó de ser. Com poden mantenir, les escoles d'immersió en llengua hawaiana emmarcades en aquest sistema tan estricte, l'equilibri entre l'ensenyament i la concepció culturals? Fa falta la comunitat sencera de defensors compromesos, començant pels visionaris inspirats i continuant pels executors dedicats, tots ells compartint l'objectiu de generacions de parlants fluides de hawaià.

Un seguit d'esdeveniments al llarg de la nostra història ha impactat fortament en l'ús del hawaià a les escoles públiques. El 1840, el rei Kamehameha III va establir el sistema d'ensenyament públic, amb el hawaià com a vehicle d'instrucció. Les taxes d'alfabetització de tota la ciutadania se situaven al nivell més alt que mai hi havia hagut, amb nombrosos diaris i materials de lectura disponibles (66 segons els comptes d'Ulukau) en hawaià. El 1893, la reina Lili'uokalani va ser derrocada com a darrera monarca regnant de Hawai'i per diversos homes de negocis que van gaudir del suport d'un carregament dels EUA d'infanteria de marina i municions al port de Honolulu. En tres anys, el hawaià es va prohibir com a vehicle d'instrucció. Cinquanta anys d'alfabetització de la població hawaiana van rebre un impacte immediat amb la desaparició de la monarquia i, al seu torn, amb la desaparició d'una cultura i la seva llengua.

Moltes generacions de hawaiians van ser humiliades per fer servir la seva llengua; primer, en institucions públiques com les escoles i, després, a casa seva. Els *kupuna* es van tornar reticents a parlar en hawaià en contextos formals i ho feien amb precaució a casa seva. Els seus fills eren castigats a escola per fer servir el hawaià i humiliats en públic per parlar-lo en entorns informals com el pati i en converses entre amics. En dècades posteriors el hawaià col·loquial

es va deixar de fer servir i se'n dissuadia l'ús en públic. A casa meua, per exemple, el hawaià era la llengua entre els *kupuna*, i tant als nostres pares (que recordaven amb dolor com els corregien a escola) com a nosaltres ens parlaven en hawaià només per renyar-nos o per impartir coneixements familiars o culturals. *I ka 'olelo no ke ola. I ka 'olelo no ka make* ('En la llengua hi ha vida, en la llengua hi ha mort'). Originalment pretenia destacar la força que tenen les paraules de ser positives o destructives, però aquí s'afegeix per denotar la mort imminent de la llengua hawaiana).

El renaixement hawaià, que arriba a finals dels seixanta i principis del setanta, posa de manifest per mitjà de protestes públiques les injustícies comeses contra els nadius hawaiians durant dècades. Com a resultat, es produeix un ressorgiment de la cultura hawaiana manifestat en la música, la dansa i la llengua, cosa que engega canvis polítics importants per als nadius hawaiians. El 1978 va tenir lloc una convenció sobre la constitució hawaiana en què es van establir dues condicions importants per a la revitalització del hawaià: l'oficialització de la llengua hawaiana dins l'estat (al costat de l'anglès) i l'establiment d'un programa educatiu hawaià aprofitant l'experiència de la comunitat hawaiana per promoure l'estudi de la cultura, la història i la llengua hawaianes. *E mau ka 'olelo o ka 'aina, ka 'olelo Hawai'i!* ('Perpetueu la llengua d'aquesta terra, la llengua hawaiana').

Els *kupuna* de la comunitat nativa hawaiana eren els únics proveïdors de la llengua i la cultura. Hi havia una forta consciència que si la llengua no revifava a partir del seu coneixement, inevitablement acabaria deixant d'existir. Al principi d'aquella *dècada*, el 1980, es va establir el Programa d'Estudis Hawaiians, seguit per la creació del Programa d'Immersion en la Llengua Hawa-

iana, el 1983, emmarcat en el DOE estatal. El Programa d'Estudis Hawaïans assegurava que a l'educació primària els *kupuna* tinguessin estatus de professor a temps parcial per introduir de manera seqüencial i sistemàtica la cultura i la llengua en el pla d'estudis. Tots els alumnes de les escoles públiques reben aquests ensenyaments al llarg dels cursos d'educació primària. En els nivells de secundària es van introduir més pràctiques culturals en el pla d'estudis dels cursos existents, que són Reialesa hawaïana, a 7è, i Història hawaïana moderna, que s'ensenya en un moment concret a elecció de cada escola entre 9è i 11è.

A les illes d'O'ahu i Hawai'i es van establir dues escoles pilot del Programa d'Immersió en Llengua Hawaïana. Són, respectivament, Waiau Elementary i Keuakaha Elementary, i el programa es va instaurar el curs escolar 1987-1988. Cal remarcar que aquestes escoles es van establir gràcies a l'esforç comú de pares que volien que els seus *keiki* (fills) passessin, en acabar el programa Punana Leo (preescolar), a una educació inserida en un entorn de llengua hawaïana i amb un enfocament hawaïà. Aquests pares van treballar sense descans per sol·licitar al Parlament de l'estat que atorgués recursos a les escoles públiques per acollir aules d'immersió en llengua hawaïana. Es van dur a terme in comptables reunions per escoltar-ne les demandes i planificar la creació d'aquestes escoles. No és estrany sentir dir a aquests pares pioners i els seus fills exalumnes que, a part dels estudis que demostren que els infants bilingües tenen experiències positives en l'educació i en la vida, molts hi van matricular els seus fills perquè pensaven que aquest "nou" i desconegut sistema seria millor que l'existent.

Inicialment, les aules designades per al programa pilot eren administrades per es-

coles DOE existents. El programa ha anat evolucionant al llarg de tres dècades i ara hi ha 17 escoles englobades en el DOE i 6 escoles concertades. Les dues escoles pilot van anar creixent des de preescolar fins a 12è curs, i Waiau ha continuat com a escola de primària al recinte inicial.

Les escoles 'Anuenue i Nawahiokalani'opu'u (les escoles pilot evolucionades) tenen instal·lacions inclusives de hawaïà, cosa que significa que funcionen sota els auspicis del DOE, però fan servir el hawaïà com a llengua vehicular del pla d'estudis, l'ensenyament i les avaluacions en tots els cursos. Sempre que és possible, els membres de l'equip parlen el hawaïà amb fluïdesa. Aquest és un element clau per als *haumana* que venen d'un entorn quotidià angloparlant. Escoltar hawaïà i interactuar-hi tant oralment com per escrit al llarg de tota la jornada escolar és un component essencial per poder parlar, escriure, entendre i pensar en hawaïà. La majoria de la resta d'escoles públiques *kaiapuni* (totes les escoles del Programa d'Immersió en Llengua Hawaïana tant si són públiques com subvencionades) comparteixen instal·lacions amb programes existents en anglès. Tot i que seria ideal ser en un entorn inclusiu de hawaïà, hi ha oportunitats al llarg del dia per interactuar amb personal i altres alumnes dels programes d'anglès, sobretot en espais comuns com els despatxos, el pati i la cafeteria.

Des d'un inici humil, el creixement de les *kaiapuni* s'atribueix en gran mesura a pares, personal i membres de la comunitat compromesos, col·lectivament anomenats Aha Kau Leo. *O ke kahua ma mua, a laila ke kukulu* ('Primer, els fonaments; després, l'edifici'). A diferència d'altres grups típics de pares i comunitat, aquest és un grup d'individus des de preescolar fins a postgrau que representen totes les centres preescolars Punana Leo, totes les *kaiapu-*

ni, personal de les universitats i, finalment, membres de la comunitat dedicats a la missió de revitalitzar la llengua hawaiana. Aquest grup, al llarg dels trenta anys d'existència de les *kaiapuni*, ha fet demandes als parlamentaris, ha aportat testimonis a membres de la Comissió d'Educació, entre els quals el superintendent, i ha fet campanya en favor de les escoles *kaiapuni*. En cadascuna de les escoles hi pot haver obstacles específics d'aquell centre que el personal i els pares han de gestionar, però Aha Kau Leo gestiona les dificultats comunes que comparteixen la majoria o totes les *kaiapuni*. És un fòrum on es comparteixen recursos, s'expressen preocupacions i es resolen problemes que afecten totes les *kaiapuni*.

El finançament del grup (bàsicament per a viatges, assessorament i subministres) ha vingut de diferents fonts, com ara fons del govern i subvencions. Actualment el grup disposa de l'assessorament de l'Oficina d'Ensenyament Hawaià (OHE, en anglès), una oficina que depèn del DOE a l'estat de Hawai'i. L'OHE va substituir el Programa d'Estudis Hawaiians i el Programa d'Immersion en Llengua Hawaiana i continua cercant el compliment dels objectius d'ambdues entitats. Durant els primers anys, el grup es va formar amb l'ajut d'altres entitats estatals i sense ànim de lucre com Aha Punana Leo, l'Oficina d'Asser Hawaiians, i la Universitat de Hawai'i a Hilo i Mānoa. Tot i que hi ha moltes iniciatives que s'atribueixen a Aha Kau Leo, la creació de l'OHE i la seva posició dins de l'oficina són significatives, perquè permet que el director de l'oficina parli directament amb el superintendent del DOE en nom d'administradors d'escoles *kaiapuni* i de les escoles mateixes. En aquest nivell, que és més sensible culturalment, es poden esmenar les polítiques. Abans d'aquest canvi, els administradors d'escoles *kaiapuni* buscaven l'ajut del superintendent d'una àrea complexa, i

havien d'esperar que aquesta persona empatitzés amb els assumptes de les *kaiapuni* o en fos coneixedor. El superintendent de l'àrea complexa llavors s'havia de comunicar amb el superintendent del DOE si considerava que la qüestió era important. Tot sovint els assumptes de les *kaiapuni* es perdien en el fangar burocràtic.

Els obstacles pel que fa a recursos i els impediments polítics que assetgen el programa *kaiapuni*, encara a les beceroles, han estat qüestions constants en l'agenda d'Aha Kau Leo. De vegades, a causa de la passió dels representants en les reunions trimestrals, sorgeixen controvèrsies. En opinió d'aquesta autora, les discussions saludables donen lloc a canvis polítics que són més sensibles culturalment a les necessitats i el pensament dels nadius hawaians. També ajuden a prioritzar les diverses necessitats de les *kaiapuni*. No hi ha prou recursos financers per finançar les necessitats de cada escola en cada moment. Els recursos són limitats i Aha Kau Leo ha hagut de crear i implantar estratègies per aconseguir els recursos necessaris per finançar les *kaiapuni*. Els problemes eren enormes i continuen sent un focus d'atenció per a Aha Kau Leo, que alhora ha estat determinant per reduir problemes i fer-los més manejables.

Com ja hem dit, els recursos són una qüestió permanent pel que fa a les *kaiapuni*. Els recursos humans, per exemple, no poden cobrir les necessitats de cada escola *kaiapuni* i, per tant, cobrir les vacants de mestres es converteix en una qüestió de disputa. Les dues escoles pilot tenen un avantatge inherent basat en la seva proximitat als campus de Hilo i Mānoa de la Universitat de Hawai'i: els estudiants universitaris matriculats en els programes d'estudis hawaians i de llengua hawaiana en aquells campus tenen l'oportunitat de

perfeccionar les seves aptituds culturals i lingüístiques a les escoles pilot com si fossin un laboratori. Després de graduar-se, si ho volen, tenen oportunitats laborals en totes dues escoles en funció de les vacants. En un camí professional en què hi ha vacants laborals constants, les escoles pilot representen un avantatge decisiu.

Per la seva banda, l'OHE, alhora que reconeix la manca de professionals de l'ensenyament per cobrir les vacants a les *kaiapuni*, ha pressionat per adoptar formes alternatives de contractació per cobrir les vacants de *kumu*. Els mestres potencials que han demostrat fluïdesa lingüística i que compleixen uns criteris concrets (que són tenir o estar estudiant un grau universitari) poden treballar en una escola mentre completen la seva certificació o grau per ser mestres. El programa s'ha de completar de manera oportuna i ha de ser aprovat pel DOE estatal. Els dos campus de la UH tenen programes de certificació, i la de Hilo en té un específicament per a mestres que vulguin exercir la professió en l'entorn de les *kaiapuni*.

D'altra banda, la dificultat de crear material d'estudi viable del no-res existent abans de la creació del Programa d'Immersion en Llengua Hawaiana va ser èpica. Es pot considerar que ha evolucionat en diverses etapes. Formar part d'un sistema que va de preescolar a postgrau té molts avantatges, pel fet que tots els recursos es fan servir per donar suport a les necessitats. Els materials del pla d'estudis no estaven disponibles comercialment, de manera que els dos campus universitaris de Hilo i Mānoa van facilitar inicialment materials per nivells per ajudar els *kumu* a les classes. Un conjunt de lectures primàries per nivells (semblants a les lectures bàsiques), i gràfics amb el *piapa* (alfabet hawaià) i la *hakalama* (fonètica hawaiana) per als *hau-*

mana de primària són alguns dels productes que encara es fan servir a les classes de llengua i literatura. A més, els llibres de text i de literatura que es feien servir en programes existents a les escoles amfitriones van ser traduïts per professors i estudiants universitaris que parlaven el hawaià amb fluïdesa. Els *makua* (pares) podien ajudar a muntar el material traduït enganxant el text traduït en els llibres d'il·lustracions i de text originalment fets en anglès. La demanda de materials superava amb escreix la seva creació i producció.

Els *kumu* de les *kaiapuni* estan compromesos amb la missió de revitalitzar la llengua. A causa de la manca de materials curriculars, la majoria tenen l'encàrrec de crear material, i afortunadament se'n responsabilitzen. Els administradors que disposaven de recursos econòmics pagaven als mestres el temps no lectiu perquè traduïssin llibres que feien servir a les classes, i tot i això la majoria de *kumu* va anar creant materials a partir de les seves necessitats. El material curricular era una barreja d'elements creats a la universitat, productes comercials que han estat traduïts i materials creats pels mestres en les primeres etapes de les *kaiapuni*.

S'ha establert un seguit d'eines de planificació perquè els *kumu* les facin servir durant la creació, desenvolupament i producció dels materials. Les primeres les van desenvolupar en l'àmbit universitari professors de llengua hawaiana. Van produir les Na Honua Maui Ola, que són indicacions i recorreguts culturals que poden fer servir els educadors. El Dr. Keiki Kawai'ae'a, destacat professor de llengua hawaiana, va dissenyar els materials i el mètode instructiu Moenaha, basat en la cultura. Els *kumu* poden fer servir aquestes eines com a context de les seves unitats d'estudi.

La fase següent del disseny curricular va ser possible gràcies a l'aparició d'eines tecnològiques com els portàtils, les tauletes tàctils i les pissarres digitals. Així, els mestres poden produir material dissenyat a mida per a la seva classe o fer servir programes existents i afegir-hi el text traduït. Per ajudar els *kumu* a l'hora de fer classe, els administradors han creat llocs de coordinadors de material curricular per produir el material apropiat i col·laborar-hi amb els seus col·legues d'aula. Aquesta pràctica probablement és l'excepció i no la norma, a causa de les restriccions de finançament. Potser la contribució més significativa que l'OHE ha efectuat en els darrers tres anys han estat unes normes de hawaià que els mestres fan servir com a guia per a l'elaboració del material. Aquestes normes les van acordar col·laborativament *kumu* de les *kaiapuni* amb algunes referències a les Normes Bàsiques Comunes de l'Estat usades pels seus col·legues d'anglès del DOE. És una eina addicional per "estandarditzar" el material curricular *kaiapuni*, però sense deixar de fer servir la cultura i la llengua com a base.

Una de les bones pràctiques de les *kaiapuni* és l'ús de plans d'estudi basats en llocs i en projectes. Tots dos tipus de plans encaixen bé en l'estudi interdisciplinari i aporten als *haumana* i als *kumu* oportunitats per a un aprenentatge pràctic fent servir la comunitat com a aula. *A'ohe pau ka 'ike i ka halau* ('Tot el coneixement no s'aprèn en una sola escola'). La freqüència d'aquests plans i la varietat de matèries estudiades situa les *kaiapuni* a part d'altres institucions educatives.

Una unitat comuna d'estudi basat en el lloc és el festival anual Lono Makahiki, una temporada, abans del contacte amb Occident, en què la reialesa recaptava els impostos i el poble honorava el déu de l'agricultura, Lono. La culminació del festival són jocs

competitius. Les guerres feudals s'aturaven perquè tothom pogués participar en la celebració, de novembre a febrer quan ja existia contacte amb Occident. Es preparen els *huaka'i* (viatges de camp) per visitar localitzacions on es recollien els impostos o a camps on es devien dur a terme els jocs, i es facilita als *haumana* el context dels indrets amb cançons, cants i històries per poder-los recrear o fer-ne una representació. Es col·loquen *ho'okupu* o obsequis de plantes i altres productes en altars per simbolitzar la recollida de taxes i les ofrenes a Lono i s'estableix un dia perquè tots els *haumana* recreïn els jocs. El llançament de llances, la lluita lliure i l'*ulu maika* (la versió hawaiana de les bitlles) són alguns dels jocs que tots gaudeixen.

La mateixa unitat d'estudi es pot modificar per incloure components del pla d'estudis basat en projectes. Hi ha més opcions centrades en els *haumana*, en què ells aporten dubtes i preguntes que poden tenir respecte de les festivitats. Els *haumana* comparen els jocs amb els jocs olímpics de l'antiguitat, es qüestionen els orígens dels jocs basant-se en els objectius d'aquests, i d'altres volen aprendre més coses sobre el panteó dels déus hawaians. Els alumnes més grans volen incloure estadístiques i comparar resultats d'estudiants en els jocs o estudiar la física que hi ha rere de les habilitats atlètiques necessàries per ser efectiu en cada prova. Els estudiants experts en les arts escèniques componen *mele* i *hula* per commemorar les festivitats. S'estableixen criteris entre els *haumana* i els *kumu* per demostrar nova informació en la forma d'un projecte. La recerca sobre l'educació universal per immersió vàlida que tots dos tipus de plans d'estudis condueixen a estils d'aprenentatge de *haumana* bilingües. A més, hi ha més maneres d'avaluar l'adquisició de coneixements a partir de la demostració en comparació amb un examen amb llapis i paper.

Les avaluacions, d'altra banda, són una qüestió controvertida no tan sols en cercles de les *kaiapuni*, sinó en totes les escoles del DOE. Durant l'administració de George Bush, el 2004 la iniciativa No Child Left Behind ('cap nen pot quedar enrere') va establir avaluacions estatals de llengües i matemàtiques. L'administració no va fer cap exempció per fer exàmens a les *kaiapuni*, així que els exàmens es van traduir perquè els estudiants de 3r a 5è de primària els fessin. No va passar el mateix per als *haumana* de secundària. A les escoles *kaiapuni* s'introdueix una hora d'ensenyament en anglès a 5è i es continua fins que passen a secundària. Com que el nombre de *kumu* que parlen amb fluïdesa és limitat, no és estrany que professors de les àrees de contingut de secundària facin servir l'anglès com a llengua vehicular. Havent dit això, els *haumana* de secundària van fer els mateixos exàmens que els seus companys de la resta de l'estat.

Durant la dècada següent es van provar moltes versions d'avaluació, perquè l'original estava esbiaixada en molts sentits per als alumnes de les *kaiapuni*. Hi havia diferents obstacles: no estaven traduïdes a un llenguatge adequat a l'edat o les traduccions eren massa enrevessades o poc manejables perquè els estudiants les poguessin analitzar en el marge de temps previst. Se'n van provar moltes variacions, però no van donar resultats precisos als pares ni al sistema escolar.

Mentrestant, va sortir elegit un nou president nord-americà i les polítiques van canviar, però continuava existint una avaluació obligatòria d'abast estatal. Durant l'administració Obama es va crear una iniciativa anomenada Race to the Top ('cursa fins al cim'), que oferia fons concursables que els estats podien sol·licitar. El finançament per mitjà d'aquesta iniciativa permetia que

un estat pogués proveir les escoles amb programes d'estudis per millorar les puntuacions en llengües i matemàtiques. A canvi de l'ús d'aquests fons, els estats havien d'adoptar o intensificar els plans d'estudis i l'ensenyament de llengües i matemàtiques. Això significava que els mestres havien de millorar les estratègies pedagògiques i instructives a l'aula, perquè l'estat és un dels 41 de la nació que han adoptat les Normes Estatals Bàsiques Comunes. La iniciativa també promovia la certificació de tots els mestres, el suport a mestres nous i, finalment, una avaluació intensiva tant de mestres com d'administradors. Els resultats de les proves formaven part de les avaluacions anuals tant de mestres com d'administradors. Hawai'i va sol·licitar un ajut, que se li va concedir, i la cursa per complir els criteris exigits va començar tot seguit. L'efecte per a les escoles *kaiapuni* era complir, com la resta del departament, amb els exàmens obligatoris, sense tenir en compte si els resultats eren esbiaixats i no tenien sentit per a pares, personal i l'escola en general.

Aha Kau Leo va abordar la qüestió enèrgicament bellugant-se per aconseguir l'exempció d'avaluar els alumnes, i mentrestant, per avisar els pares que no permetessin que els seus *haumana* fessin la prova. Tot i que el govern federal va revisar i permetre la sol·licitud d'una exempció, no estava clar que fos concedida. Fins que no es va concedir, els pares rebien informació sobre el biaix de les proves, i si demanaven consell els en donaven. Moltes escoles *kaiapuni* van optar per desafiar l'obligació i no deixar que els seus alumnes fessin la prova fins que se'n va crear una d'adequada.

Gràcies a l'ajut de moltes organitzacions sense ànim de lucre es van contractar desenvolupadors de proves experimentats per ajudar l'Oficina Hawaiana d'Educació a crear un examen no esbiaixat "estan-

darditzat” el 2014. L'OHE, amb el suport de personal de la Universitat de Hawai'i a Mānoa, va organitzar debats entre *kumu* de *kaiapuni* i desenvolupadors d'exàmens per crear una avaluació sumativa viable que fos culturalment acceptable per als *haumana*. El resultat de la col·laboració va ser l'avaluació KA'EO, de la qual se'n va fer una prova pilot la primavera de 2015. Mentrestant, el govern federal va autoritzar una exempció doble per tal que els *haumana* de primària no haguessin de fer les Smarter Balanced Assessments estatals i només se'ls demanava la nova KA'EO. Les escoles de secundària continuen fent les Smarter Balanced Assessments juntament amb els seus companys de l'educació en anglès.

Anualment, els resultats de les proves s'analitzen per a cada escola de moltes maneres: grau acadèmic, gènere, etnicitat i subpoblacions. Les subpoblacions són estudiants qualificats per a educació especial, aprenents de llengua anglesa i els econòmicament desfavorits, que gaudeixen d'un dinar gratuït o a preu reduït. Després les escoles es comparen amb d'altres de similars (totes les escoles de primària, de secundària o instituts) del seu districte o àrea complexa. Els resultats es lliuren al juliol als administradors i les facultats i tot seguit a la resta de la població. Tots els diaris estatals publiquen les puntuacions de cada escola. Hi ha uns 3.200 *haumana* a les *kaiapuni*, en comparació amb els aproximadament 174.000 alumnes de tot el territori DOE en general. Això vol dir que un 1% dels *haumana* de les *kaiapuni* estan inscrits en el DOE. Les dades acumulades per l'estat no comparen les *kaiapuni* entre elles, ja que estan escampades per tot l'estat en diferents àrees complexes. A més, les dades de nivell acadèmic poden ser tan reduïdes en cada *kaiapuni* que publicar-ne la xifra trencaria la confidencialitat de l'alumne. Per tant, totes les dades relatives a proves a les escoles

kaiapuni no es publiquen obertament, sinó que estan disponibles en l'àmbit escolar per a cada estudiant i els seus pares.

Des de la seva concepció, l'OHE ha assumit un paper més important envers la millora dels recursos educatius de les escoles *kaiapuni*. L'oficina ha treballat per la col·laboració amb entitats existents com Aha Kau Leo i les diverses organitzacions representades dins del grup. L'OHE distribueix petites tasques adequades per a cada part perquè aquesta les dugui a terme. La creació i el desenvolupament de la KA'EO és un exemple de la seva col·laboració per crear una avaluació apropiada encarant-se amb els requeriments federals i estatals en nom de les escoles *kaiapuni*.

Cada escola *kaiapuni* realitza avaluacions per controlar l'assoliment de l'adquisició de llengua hawaiana i informar-ne. S'avaluen la comprensió lectora per grau acadèmic, la fluïdesa de lectura, l'assoliment fonètic i el nivell de preparació. Fins avui, aquestes avaluacions no s'han estandarditzat ni fet obligatòries per a cada *kaiapuni*. Els alumnes són avaluats trimestralment i s'elabora un informe del seu progrés per als pares. Els *haumana* de primària reben un informe de progrés basat en les Normes Estatals Bàsiques Comunes, i els estudiants de secundària, un informe graduat en funció de les àrees de contingut que tenen al seu horari de classe.

Hi ha comunitats natives hawaianes arreu Hawai'i i seria ideal que hi hagués una escola *kaiapuni* que donés servei a cada comunitat. Estratègicament, les escoles pilot es van situar a dins o al costat de grans comunitats natives hawaianes, preferentment en àrees on els recursos existents fossin favorables a les necessitats de les *kaiapuni*. La introducció de les *kaiapuni* no va ser ben vista ni tan sols per la comunitat nativa hawaiana, i per tant compartir

recursos com ara espais d'aprenentatge i finançament va ser difícil. Dir que els primers *kumu* van ser tractats igual que els seus companys educatius és subestimar la situació. Els administradors escolars desconfiaven de la presència de *kaiapuni* als seus recintes i, tot i que tenien experiència, no havien estat formats per entendre i cobrir les necessitats de les *kaiapuni*.

Tot i les dificultats per expandir les *kaiapuni*, n'hi ha una a cada illa que dona servei a la majoria de nivells acadèmics, si no tots. La matriculació en cada escola és diferent en funció de si és una escola pública o concertada. La matriculació a l'escola pública s'ofereix a tots els infants entre 6 i 18 anys que visquin a l'estat. Als pares que triïn matricular els seus *haumana* a les *kaiapuni* se'ls espera al recinte *més proper al seu lloc de residència*. La majoria d'indrets tenen autobusos, perquè la seu *més propera* pot estar en una altra comunitat de l'àrea complexa o en una àrea complexa veïna. No és estrany, doncs, que els *haumana* de zones rurals triguin una hora o més a desplaçar-se fins a la *kaiapuni més propera*.

Els administradors solen animar els pares a matricular els fills a preescolar o almenys als cursos de transició (de 5è a 8è) per tal que els *haumana* experimentin coherència en la formació lingüística. La situació òptima és matricular-los als Punana Leo als 3 anys i després continuar fins a la graduació, a 12è curs. Tanmateix, la vida es dinàmica i els *haumana* es poden matricular en qualsevol moment sempre que hi hagi places lliures al curs acadèmic desitjat. A les escoles pilot els recursos van ser limitats durant les etapes inicials i es feien sortejos si el nombre de sol·licitants excedia el de places lliures. Als pares no els agradaven els sortejos i potser això va impulsar la necessitat de més escoles del Programa d'Immersion en Llengua Hawaiana.

La majoria de *kaiapuni* de primària no tenen problemes per cobrir les places disponibles, ja que la decisió de matriculació es deixa inicialment als pares. Tanmateix, pel que fa a secundària, els *haumana* comencen a tenir més opcions, i potser perquè són més grans tenen veu quant a la seva educació. Hi ha escoles privades i basades en la cultura que poden tenir més opcions per als estudiants de secundària. Els *haumana* amb més inclinacions acadèmiques o esportives són reclamats per altres escoles que els poden oferir més opcions, o poden optar per assistir-hi. Els *haumana* que busquen contacte social amb més companys o als quals els agradaria ser professionals de les arts escèniques busquen grans instituts integrals als seu barri per continuar la seva educació. Hi ha molts motius perquè els estudiants abandonin a secundària. Aquells *haumana* que s'hi queden tenen sens dubte un fort sentiment de compromís amb la llengua i amb els vincles estrets establerts amb els companys i el personal de les *kaiapuni*.

Els exalumnes de les *kaiapuni*, tant si s'hi queden durant tota la seva carrera professional educativa o durant uns quants anys de formació, mantenen la relació amb els seus companys i amb el personal de les escoles. Estan ben arrelats en la cultura i continuen practicant i compartint protocols amb altres persones amb les quals interactuen quan és el moment adequat. La investigació que hi ha darrere de la formació de relacions és sòlida i es manifesta mitjançant la contribució dels exalumnes de les *kaiapuni* en moltes institucions per mantenir els valors culturals en primer pla. Al Departament d'Educació, una iniciativa central és que "els estudiants han de ser educats en un sistema d'educació públic basat en el HA, que impulsa una societat multilingüe i la contribució local i global de Hawai'i".

Hi ha evidències tant qualitatives com circumstancials que suggereixen que els alumnes d'11è curs de les *kaiapuni* tenen el mateix rendiment que els seus companys del sistema públic d'educació que s'identifiquen com a hawaiians, especialment els nois. És a dir, poden aconseguir objectius semblants als dels seus companys sense sortir del sistema *kaiapuni*. Les dades són força reduïdes i cal recollir-les i analitzar-les posteriorment, però n'hi ha. És molt necessari dur a terme una investigació longitudinal en aquest àmbit, però els administradors escolars han notat aquesta mena d'evidència. El món occidental tendeix a jutjar l'èxit d'un estudiant en funció de resultats de proves, mitjanes de les notes, l'admissió en institucions de postgrau i uns ingressos considerables, i tots aquests són assoliments quantitativs i tangibles. Per als exalumnes de les *kaiapuni* l'èxit és poder-se graduar de l'institut, aconseguir feina o títols de postgrau, mantenir econòmicament les seves famílies i després aportar al món el seu coneixement cultural i les seves habilitats. Aquests són assoliments tangibles i intangibles.

Fa poc que Hawai'i ha estat testimoni de la manifestació del poder col·lectiu dels exalumnes de les *kaiapuni*. Molts d'aquests estan al capdavant de l'escenari polític per cridar l'atenció de la població cap a les injustícies socials com ara la mala gestió territorial de les *wahi pana*, o terres d'interès cultural. La seva protesta ha engegat un moviment estatal que insta els governs del comptat, estatal i federal a justificar múltiples projectes de construcció que malmetrien les *wahi pana* en què nadius hawaiians practiquen ritus i protocols tradicionals. A partir dels coneixements culturals que han adquirit des que eren preescolars, apelen altres ciutadans perquè s'hi uneixin, amb la confiança que poden marcar canviar les coses. Milers de persones, hawaianes o no, s'han unit a aquest moviment pacífic en què els líders duen a terme protocols diaris. No es deixen

intimidat pel consentiment del govern davant la utilització de les propietats per grans empreses i institucions amb múltiples finalitats i continuen qüestionant els procediments governamentals, que no inclouen escoltar les necessitats dels nadius hawaiians. Tant si la població en general fa costat o no a la seva visió, ningú no es pot estar de reconèixer el seu compromís i perseverança amb la seva causa. Només a l'illa de Hawai'i aquesta és la segona protesta en un espai de cinc anys en què el moviment ha endarrerit la construcció d'un gran observatori.

Com mesurarem l'èxit del programa *kaiapuni*? El programa encara és a les beceroles comparat amb el DOE estatal, i és un programa que continua existint malgrat els minsos recursos disponibles. Les famílies continuen matriculant-hi els fills sense que els importin els obstacles logístics que trobin pel camí, i els exalumnes estan complint els objectius de les *kaiapuni*.

Les notícies de les sis se senten des de la sala d'estar. Estan entrevistant un jove al peu de la muntanya més gran de Hawai'i; al fons hi ha un grup de persones abrigades armades amb rètols de protesta i ornaments nadius (corones de flors o *lei*, faixaes o *kihei*). Decidit, el jove, un exalumne de *kaiapuni* i ara *kumu*, expressa el motiu de la protesta. Exposava els propòsits amb intenció, sense que apartar la mirada de la càmera. Tot i que l'entrevista es fa en anglès, la podria repetir en hawaià. Fa una crida als afins a la causa perquè busquin altres qüestions natives controvertides de les seves comunitats i les promoguin amb estratègies pacífiques semblants. És el mes d'octubre, i aquesta protesta en concret ha estat en marxa des del juliol i ha aconseguit aturar el subministrament de materials de construcció per a un observatori de trenta metres al cim de la muntanya. Tant el governador com l'alcalde estan massa desconcertats com per aturar la protesta i continuar la construcció.

THE ROLE OF SCHOOL AND LANGUAGE NETWORKS IN THE HAWAIIAN LANGUAGE REVIVAL

Matthias Brenzinger (University of the Free State, South Africa)

Patrick Heinrich (Università Ca' Foscari Venezia, Italy)

Introduction

Hawaiian is spoken by thousands—even as mother tongue—of members of a growing language community; this is rather surprising given the fact that Hawai'i is a state of the US in which English is generally used in all domains and that the language was on the verge of extinction some 50 years ago. The number of second language speakers and even the number of 'new native speakers of Hawaiian'—a term we will discuss later in greater detail—has been growing over the last three decades. These constantly increasing numbers of Hawaiian speakers who are members of a rather robust Hawaiian language network is closely associated with the Hawaiian language revival movement known as *Ku'ikahi 'Ōlelo Hawai'i* which is in fact a consortium of organizations with its headquarters being in Hilo, Hawai'i. The movement started off with 'Aha Pūnana Leo, a non-profit organization, which has declared their main objective to be the restoration of Hawaiian as a medium of everyday communication. The consortium includes several Hawaiian immersion schools, and two entities of the University of Hawai'i at Hilo campus, namely, the *Ka Haka 'Ula O Ke'elikōlani* College of Hawaiian Language, and the *'Imiloa Astronomy Center*.

In order to understand the reasons for this success in bringing an almost extinct language back to use as a medium in natural conversations among a language community, the strategies and measures applied by the *Ku'ikahi 'Ōlelo Hawai'i* will be reviewed. There are lessons to be learned

from the Hawaiian case which might be beneficial for language revival and revitalization efforts undertaken by communities, activists, administrators and policymakers in other parts of the world.

One of the most important and also surprising observations is that with the language revitalization activities in Hawai'i, the domain of the family was not the main focus in the strategies applied by the language revival movement. The activities by the Hawaiian revival movement instead focused on the use of the language by children in kindergartens and by students in schools and at the university. Thus, Hawaiian-speaking language networks were and still are to a large extent centered around these educational institutions. The home domain has then only been targeted in follow-up activities which aim at expanding the language networks in the use of Hawaiian also among all family members.

Three different commitments are requested from those who join the Hawaiian movement; new members of the movement are expected to acquire the Hawaiian language and to use it in any encounter with other Hawaiian speakers; this also means not to accommodate non-Hawaiian speakers, which are usually also present in these encounters in the English-dominated environment of Hawai'i. The new Hawaiian speakers are expected to also become language advocates and take on the responsibility of promoting the use of Hawaiian, both within and outside the language network. Finally, members have to take on the responsibilities of supporting and fos-

tering the Hawaiian language network, i.e. they have to find their place and the role they want to assume within the movement.

These three measures aim at increasing the number of (new) fluent Hawaiian speakers, ensure a high level of proficiency in the language and by involving the new speakers in the language revival movement, to establish strong language networks. The success of the Hawaiian language revival movement demonstrates that these strategies can be employed efficiently to generate new speakers and to establish stable language communities.

There are two main aspects which seem to be key in the language revival strategies in the Hawaiian movement; the first is the crucial role that kindergartens/schools—the domains of formal education—play in language revival and revitalization strategies, and the second is the importance of the establishment of a robust language network that counters the English hegemony. Both are not in line with the ‘classical position’ taken on in language revitalization theories (Fishman 1991, 2001), in which especially formal education was considered not able to contribute to language revitalization and maintenance.

However, the Hawaiian success story demonstrates that schools can very well be pivotal in transmitting vulnerable, endangered languages, and in building up language networks, when curriculum design, learning and teaching environments, school management, etc. are guided by the ambition to bring back the language as a means of daily communication.

Fishman’s work further shows that ethno-linguistic minorities are generally not in control of government institutions and their social rewards. These disadvantages are

the result of living with and being under the dominance of majority populations. The case of Hawai’i demonstrates however that by creating vigorous language networks, it is possible for these communities to ‘step out’ of the competition with the dominant majorities. Own language networks reduce the relevance and impact of the institutions which promote and reproduce majority interests and their values as well as consolidate the position of the dominant language. Withdrawing from the majority society into own language networks allows minorities to formulate their own goals, promote their own values, and take over control of their social environment. This is exactly what the Hawaiian language revival movement which is centered around Larry Kimura has achieved.

In the following, we will analyze the success of the Hawaiian movement by focusing on (1) the exceptional importance of formal language education in the Hawaiian language revival effort. We will then (2) look at the different kinds of contemporary Hawaiian speakers and the particular speaker type that the movement has raised. Finally, (3) we will provide an outlook on how the case of Hawaiian can serve as a model for other endangered language communities by discussing the case of Okinawan in Japan.

1. Hawaiian language education

Language revival movements often rely heavily on charismatic leaders, i.e. language champions which are respected because of their language competence and knowledge of the language. In the case of Hawaiian, Larry Kimura, often dubbed the ‘grandfather of language revival’ has been such a central figure in Hawai’i. Seeking to improve his initially limited knowledge of

Hawaiian, Larry Kimura enrolled in 1961 in an experimental high school class at the Kamehameha School, where Hawaiian language and culture subjects had just started to be taught. The Hawaiian taught in these courses however was only a beginning, with Kimura acquiring proficiency in the language mainly through years of conversations in Hawaiian with his grandmother and other elderly relatives. These language learning efforts were complemented by his academic studies at the University of Hawai'i at Mānoa, where he was then hired as a teacher for Hawaiian after graduation. During these early years of teaching and improving his language competence, Larry Kimura deepened his understanding not only of the language but also of the Hawaiian culture by seeking contact with the few remaining elderly Hawaiian speakers. As a moderator of a weekly Hawaiian program on the local radio station KCCN, Kimura invited and interviewed many of the last native speakers of Hawaiian. Today, the recordings of these interviews are precious and important sources for the further development of Hawaiian.

Among Kimura's first language students were Pila Wilson and Kauanoē Kamanā. They moved to the smaller Hilo campus of the University of Hawai'i on Big Island and started a Hawaiian Studies program which focused on the Hawaiian language. It was on the Big Island that Wilson, Kamanā and Kimura founded language nests and immersion schools and established the program of the State Hawaiian Language College (*Ka Haka 'Ula o Ke 'elikōlani*). Together with a few other families, Wilson and Kamanā also pioneered the revival of Hawaiian by exclusively speaking Hawaiian to their children at home. When these Hawaiian-speaking children reached school age, these parents then started a school with Hawaiian as medium of instruction.

In contrast to other schools in Hawai'i that offer Hawaiian as a subject but teach in English, the schools established by the Hawaiian language revival movement use Hawaiian as a medium of instruction with the goal to reestablish the language as medium of daily communication. In order to acquire Hawaiian with full proficiency, early exposure to the language is crucial. The Maori *Kōhanga reo* language nests, founded in 1982, was an initial inspiration and also served as a model. In 1984, the Hawaiian movement, by following the Maori example, created an exclusive Hawaiian-speaking environment for small children in their *Pūnana Leo*, literally 'nest of voices'. In these language nests, children are usually enrolled at the age of around three, and all verbal interactions are conducted exclusively in Hawaiian. With this overall exposure to the language at such an early age, Hawaiian is not learned but naturally acquired. Language however is only one, but definitely the most important part of their absorption into the Hawaiian culture. Children in language nests sing Hawaiian songs, listen to traditional and modern stories, and learn about the history from a Hawaiian perspective.

When their children grew out of the language nests, Larry Kimura, his associates and colleagues had to take another step by instituting primary education in Hawaiian. At the time this happened, the official legislation was not allowing the use of other languages than English as medium of instruction in formal education. It took the pioneers of the Hawaiian language movement three years, in which they worked towards changing the state legislature, while at the same time maneuvering around possible sanctions for illegally teaching the children through Hawaiian as medium of instruction. In 1986, they finally succeeded and were officially recognized

within the public-school system in 1987 (Kimura 2010). This achievement marks a turning point in the educational history of the US: the Hawaiian immersion schools were the first legalized educational institutions in which a Native American language was medium of instruction. In 1999, the first students graduated from high school and the numbers of Hawaiian immersion schools and of students enrolled in them have been growing gradually ever since. Today, more than 2,000 students in 11 schools are taught with Hawaiian as the medium of instruction.

The *Ke Kula 'O Nāwahītokalani'ōpu'u* (henceforth, Nāwahī) in Hilo was the first school to graduate high school students and served as the experimental ground for developing the Hawaiian language college. On Nāwahī campus students are strictly obliged to speak exclusively Hawaiian with everyone and under all circumstances. The students are also urged to use Hawaiian when they meet other Hawaiian speakers outside the school premises. From the early years on in kindergarten, education up to grade 4 continues to be conducted in Hawaiian only. English is introduced as a second language, taught through Hawaiian as a medium of instruction, from the fifth grade onwards. Foreign language instruction of Japanese (grade 1-6), Latin (grade 7 to 8) and Chinese (grade 7-12) is also conducted in Hawaiian. These languages are part of the 'Heritage Language Program', which is included in the curriculum in order to familiarize students with their multi-ethnic heritage and raise awareness of the languages their immigrating ancestors spoke. Thus, Japanese and Chinese has been chosen for this purpose, as well as the Romance language Latin, latter with the ancestors from Portugal, the Philippines and Puerto Rico in mind (Ohara 2011).

Hawaiian-language education at the tertiary level began also in Hilo. A Hawaiian-medium bachelor degree in Hawaiian Studies was first established to uplift the level of language competence among the Hawaiian language students. The degree program subsequently developed into the College of Hawaiian Language at the University of Hawai'i at Hilo in 1997. The training of Hawaiian-medium teachers is an important component of this program. The University programs, as well as the Nāwahī Immersion School, are administered in Hawaiian and also the administrative and technical staff at these educational institutions conduct their duties entirely in Hawaiian. The Hawaiian language curriculum at university includes a component entitled "language revival movement", in which students learn about the history of the language movement and are familiarized with its objectives in the first year. In the second year, they explore the possibilities of their own involvement and role in the movement. Students actively participate in activities of the movement in the third year and expand their involvement in the fourth year (for details, see Ohara & Saft 2014). Thus, the university course conveys the objectives of the Hawaiian language movement and coaches students in becoming active members of the movement.

The Hawaiian language network is both exclusive and inclusive. It is inclusive in that it is welcoming everyone, regardless of their ethnic, national or linguistic backgrounds. However, the language network is exclusive in that it demands a high dedication and compliance with language behavioral norms. Wilson and Kamanā (2009: 374) state explicitly that while "highly fluent and proper Hawaiian is admired in all contexts, speaking English rather than Hawaiian to other Hawaiian speakers is more likely to draw negative comments from others than

are one's mistakes in Hawaiian." Enthusiasm for Hawaiian and the dedication to speak Hawaiian in all contexts are the core conditions for being accepted as member of the Hawaiian network.

Hawaiian-medium education is of high teaching standards, produces high numbers of high school graduates and high rates of college students. Teresa McCarty (2010: 63-64) reports that "Hawaiian medium education has produced a new generation of speakers, demonstrated superior academic results, and created a more general climate of Hawaiian language support." Hawaiian-medium education features innovative teaching methods, based on multilingual approaches and instructed by dedicated teachers. Due to the high standards achieved in the Hawaiian educational institution and the appreciation the Hawaiian language skills enjoyed in the wider public of Hawaii today, the Hawaiian language has become a precious means for social upward mobility. Hawaiian stipulates high self-esteem and pride among its speakers and "such high-status identity of Hawaiian has strengthened peer-group use of the language" (Wilson and Kamanā 2009: 370).

When shifting from a descriptive to a more analytic perspective, we find a number of issues where Hawaiian language activists chose a different path from that delineated in 'classical' language revitalization theory.

1. Home is generally considered to be the crucial domain for the maintenance of threatened or vulnerable languages. In Hawai'i, however, home has played no central role in the first essential steps of bringing the language back into use. Hawaiian-speaking students therefore may or may not use Hawaiian at their homes. They might use Hawaiian with some family mem-

bers only, such as siblings, who also attend Hawaiian medium schools, while they may use English or Pidgin to communicate with the parents, grandparents or other relatives who don't speak the language.

2. The Hawaiian language revival has been centered around educational institutions. It has long been argued that the role of formal education in language revitalization is neglectable or at least limited (Hornberger 2008). In contrast to this position, Wilson and Kamanā (2009: 371) state with regard to the Hawaiian language revival that the "logical place to begin such steps is the school."

3. A default, functional distribution vis-à-vis English or Pidgin does exist with Hawaiian in the new Hawaiian language networks. This contradicts the orthodox view that the endangered language must seek a complementary functional allocation in order to survive. In the language networks, however, Hawaiian is used in all contexts. Hawaiian is neither used in complementary functions, nor is Hawaiian—within the language network—in competition with English. When members enter the Hawaiian language networks, they step out of the English dominated environment. Wilson and Kamanā (2009: 371) assume a 'one world approach' "of integrating new knowledge and activities into a community defined by use of the Hawaiian language." In other words, there is a Hawaiian-speaking world, and there is an English-speaking world and they are actively and consciously kept apart.

4. Language revival in Hawai'i is in most parts a process of building, expanding and maintaining a language network. Language revival in Hawaiian is the expansion and fostering of a closed-knit network within which Hawaiian is used exclusively in all domains. Thus, it is not reversing language

shift for certain domains but an overall shift from English to Hawaiian.

5. High language proficiency and the use of Hawaiian in daily communication is seen as crucial by the founders of the language movement. The Hawaiian language network is constituted by linguistic community of practice. Language is highly efficient for maintaining cohesion and identity; language attitudes, competences and practices therefore matter and are decisive for being an accepted member of this community.

The language revival movement has generated large numbers of Hawaiian speakers. Those speakers who are members of the language network are however not the only speakers of Hawaiian today. In the following we briefly review different kinds of Hawaiian speakers by highlighting certain specific characteristics.

2. Categories of Hawaiian speakers in the contemporary Hawaiian society

People around the world are familiar with some Hawaiian expressions which became globally known, such as *aloha*, *Wikipedia* (the 'fast' encyclopedia), *hula*, *mahalo*. Some inhabitants in Hawaii might not know much more Hawaiian than that, however, others speak Hawaiian to various degrees. In the following we distinguish four basic categories of speakers. While the numbers of speakers in the first and second category have significantly declined, the numbers in the third and fourth category have increased significantly.

(1) The first category comprises the 'Ni'ihau speakers'. The community residing on Ni'ihau Island has an unbroken chain of language transmission. The is-

land is the seventh largest of the inhabited Hawaiian Islands. Privately owned since 1864, the "forbidden island" has remained isolated and to some extent has been kept apart from modernization. The speakers of Ni'ihau Hawaiian are a small cattle ranching community. In 2011, less than 70 people lived (predominantly) on that island, with some 300 Hawaiian of Ni'ihau descent having moved to the neighboring, larger island of Kaua'i (Ni'ihau Cultural Heritage Foundation 2009). Until recently, language transmission among these community members had remained uninterrupted. Since the 1990s however language shift to English has been spreading among the younger generation. The Ni'ihau communities differ from those on the other Hawaiian Islands in that not all domains are lost to English and that language transmission has never been totally interrupted. While those seeking revival on the other seven inhabited islands drew much support from the Ni'ihau community, their seclusion, specific ecology and economy, and their close-knit community structure has had various cultural, societal and linguistic implications. Due to the isolated and distinct physical and economic environment the community lives in, Hawaiian as spoken on Ni'ihau does not qualify to serve as a means of modern communication and doesn't meet educational needs. Hence, despite the unbroken chain of language transmission, competence in the lexicon and grammar of Hawaiian among younger Ni'ihau people is less elaborate when compared to the sophisticated Hawaiian used within the language revival network. Nevertheless, the people from Ni'ihau are participating in the language revitalization movement and some are involved as students and as teachers.

(2) The category 'old native speakers' refers to a group of few remaining speak-

ers who have retained various degrees of competence and fluency in Hawaiian. Their number has been severely declining in the past 30 years, and all 'old native speakers' are individually known to the language activists. These speakers have played a key role during the early period when the Hawaiian revival movement has been established. Most of these old native speakers, also referred to as *hulu kūpuna* 'precious elders', were not in touch with one another due to the distance of their homes. Larry Kimura interviewed many of them for his Hawaiian radio program. It is entirely the merit of Larry Kimura that these old native speakers were given a broad forum to speak their language and talk about their experiences. The archived recordings constitute important resources for Hawaiian second-language speakers. These old native speakers were Hawaiian-English bilinguals and spoke almost exclusively English or Hawaiian Pidgin, but they recovered and regained the Hawaiian they used to speak in their childhood with their parents.

(3) The 'second-language speakers of Hawaiian' are a third and largest category of Hawaiian speakers today. They fall into three subgroups.

(3a) The first subgroup includes individuals with a minimum of three years of Hawaiian language studies in high school or college programs, conducted primarily through English as the medium of instruction. Language proficiency varies significantly among the graduates of these programs who do not use Hawaiian outside the school contexts.

(3b) The second subgroup is the small group of 'language pioneers' taught by Larry Kimura. They learned Hawaiian by relying mostly on language documents while seeking consultation from the last 'old

native speakers' of that time. Due to their high education and social status, as well as their knowledge and competence in the language, these pioneers are commonly considered to be the leading authorities on the Hawaiian language. They played a key role in defining and establishing the Hawaiian language as it is used in formal education and by the members of the language network today.

(3b) The third group consists of new fluent second language speakers of Hawaiian. These are individuals who attended educational institutions with Hawaiian as medium of instruction. This includes students from immersion schools and university programs, i.e., the Hawaiian language educational institutions that had been established by the pioneers. Due to the exclusive use of Hawaiian in these educational institutions, and due to the encouragement to use Hawaiian with their peers also outside school, these second-language speakers generally achieve high language proficiency. They differ from the first two types of speakers not only in the way they acquired Hawaiian, but also in that they consciously adapted the use of Hawaiian to all modern communicative requirements and in all domains.

(4) The last category of speakers comprises 'new native speakers of Hawaiian.' In contrast to those who learned Hawaiian as a second language, they have acquired Hawaiian as their first language. They are therefore no less proficient in Hawaiian than in English. They often had their entire education in Hawaiian and many had started in pre-school language nests and were then educated in the Hawaiian education system, some up to university level (Kimura and Wilson 2010). Nāwahī School has also an infant-toddler program to specifically serve children as young as six weeks old who are being raised in Hawaiian.

Among the more than 10,000 speakers of Hawaiian, there are also several thousand 'new native speakers' of Hawaiian, who grew up with Hawaiian as their first language. Hawaiian provides them the prime concepts to place themselves in the world, or, as Pila Wilson (Kimura and Wilson 2010) put it, "they speak Hawaiian without thinking". Hawaiian is the natural language of these new native speakers, and because of that, also language change processes occur. Wilson's comment on the Hawaiian as spoken by the new native speakers, must be seen in this context, "they sometimes don't speak Hawaiian the way we would like them to speak; they diverge from the Hawaiian we teach them". This is not surprising given that decisions by the new native speakers on grammaticality or linguistic appropriateness are acquired and based on intuition informed by experience. The pioneers, by contrast, no matter how well they speak Hawaiian or how Hawaiian cultured they are, have learned Hawaiian as a second language. In the language use of the new native speakers, idiomatic uses and speech styles arise, which clearly shows that Hawaiian has been appropriated by them. With this appropriation, Hawaiian has taken a crucial step in its process of normalization. While the pioneers in the Hawaiian movement continue to play a key role in defining the standards for the language in the formal educational institutions, the new native speakers will inevitably gain more and more influence over the actual use of Hawaiian and are also the future key figures in the language revival movement.

The speaker categories discussed above reveal the various levels and uses of Hawaiian, and also the differences of speakers within the Hawaiian language networks. The language movement benefits from a supportive social and cultural environment in which the vast majority of Hawaiian citi-

zens appreciates the use of Hawaiian, including its use in public domains.

The strict policy of using Hawaiian only within the language networks results in what is termed *honua*, Hawaiian environments or spaces which foster *mauli*, the Hawaiian 'essence of life' or 'life force'. Wilson and Kamanā (2001: 147) state that "*honua* presently include schools, offices, personal relationships, and homes." These Hawaiian environments are stubbornly defended against the hegemony of English dominance also present in this US state. Non-speakers of Hawaiian are ignored and not linguistically accommodated when they intrude in Hawaiian network encounters, as switching to English in such situations would render Hawaiian an inferior medium of communication. Among the members of the Hawaiian networks, English is literally a second language and is used in encounters with people outside the language network. The success of the Hawaiian revival is largely due to the default among speakers of using Hawaiian in all situations.

3. The Hawaiian language movement as a model for the Ryukyuan languages of Japan

Over the last decade, the Hawaiian language revival movement due to its success has received much attention and attracted the interest of communities and activists especially of those speaking endangered, marginalized, and generally ignored languages.

Okinawa is the main island and also the name of the entire most southern Japanese Archipelago. Several endangered languages are spoken on these islands and scholars as well as language activists have frequently noted the many parallels

between the history and current situation of the indigenous languages of their islands and Hawaiian. Both polities were sovereign kingdoms before they came under the control of foreign states, namely the US and Japan, respectively. The islands of Hawai'i and Okinawa are of a similar size and population figures also resemble each other.

A quite large number of Okinawans migrated to Hawai'i and the Okinawan diaspora in Hawaii is very active. There are also long-standing contacts between the University of Hawaii and the University of the Ryukyus, and scholars as well as language activists from Okinawa and Hawaii have regularly visited each other and exchanged their experiences on language revival and revitalization. Given the success of the Hawaiian language revival, the Hawaiian movement is often seen as a model which can be emulated to the situation in Okinawa.

On the occasion of Sixth Worldwide Uchinanchu (Okinawan) Festival in Naha City in 2016, a delegation of language activists from Hawaii visited Okinawa. Hawaiian teacher-activist Eric Wada, who teaches Okinawan language and dance in Hawai'i and who is also in close contact with the Hawaiian language revival movement, encouraged activists in Okinawa to embrace their indigeneity. Wada recounts the following about a meeting with Okinawan activists during the festival (Interview conducted with Wada 2016):

This time we brought up a Hawaiian contingent with us from the University of Hawai'i, who are leaders of the revitalization of the Hawaiian language. They went with us to tell the Okinawan people that they need to bring their language back to normalization, because once that is gone, then everything else will fall away after that, and you'll just have a surface identity, a remnant. And to

also let them know it's OK to be Indigenous; that we are Indigenous and that it's OK too, because when we ask them what do they think of being Indigenous, they said, "No, we are not Indigenous." So I asked them, "Is it because in your minds, when you hear the word Indigenous, the first thing that's in your head are Indigenous Australians, Indigenous Maori in New Zealand, native Americans, Hawaiians, is that your idea of Indigenous?" And they said, "Yes," and so I continued, "Also your idea of being Indigenous must be one of people who are uneducated, who are at the bottom of the ladder, economically and academically and socially." And they said, "Yes" again. I told them, "It doesn't have to be that way. The Hawaiians are not that way, they led the Pacific in navigation and reached different countries. During the period of Ryukyuan Kingdom Rukyuan sailed and traded around the world. Compare that to mainland Japan, which was closed and isolated at that time. You can see intellectual resources in these things, so that does not make you any less just because you are Indigenous."

This vignette demonstrates that Okinawans have not yet fully overcome the discriminatory image that has been projected in Japan on everyone who is not qualifying as majority-Japanese. Many Okinawans still prefer to identify themselves as 'majority-Japanese', while at the same time, a growing number is also actively trying to revive and maintain their language. The issue of 'Okinawan ethnicity' is a hot issue discussed in present-day Okinawa and there is a fundamental controversy on whether 'Okinawans' ought to be framed as indigenous or as majority-Japanese. These discourses may be seen as a possible harbinger for change. The fact that Okinawan is a language of its own distinct from Japanese is widely accepted by the majority of Okinawans. Nevertheless, most consid-

er themselves as 'majority-Japanese' and would not accept that speaking a language different from Japanese makes them an 'ethnolinguistic minority'. The indecisiveness on this question is currently stalling transformational measures for the revival of the Okinawan language.

With Okinawans not being in control of the school curriculum, the Okinawan language still awaits its introduction into the (Japanese) school system in Okinawa. In the meantime, just as it was the case in Hawaii some 40 years ago, Okinawan language networks centered on scholars-activists have sprung up. These are currently centered at the institutions of higher education, i.e. the University of the Ryukyus, Okinawa Christian University and Okinawa International University. Some of these scholar-activists are also engaging in language nest activities on week-ends, and these activities may very well take on similar dynamics as those in Hawai'i (for a detailed overview, see Heinrich and Ishihara 2017).

At present, the problem of Okinawan language revival remains stifled by the lack of clarification who Okinawans (*uchinaanchu*) ought to be vis-à-vis mainland Japanese (*yamatunchu*). The Hawaiian language revival movement can serve as an inspiration and model for Okinawans also in this respect. Empowerment in the Hawaiian movement was never limited to reviving the Hawaiian language and Hawaiian cultural heritage. The fostering of positive identity and the raising of self-esteem has always been a central concern in the activities of the Hawaiian movement.

Today, the Hawaiian language has been not only restored as a community language but has also made its way to global domains. Over the last years, Hawaiian naming practices have been employed in official names

of astronomical discoveries. The International Astronomical Union has for example adopted several Hawaiian names for asteroids, which were suggested by Hawaiian immersion students in a nomenclature project conducted by 'Imiloa, the UH Hilo astronomy center. Prior to that, Larry Kimura, had suggested 'Oumuamua "a messenger sent from the distant past" and this name was then adopted by the astronomical community. With that not only the Hawaiian names have entered scientific terminology but the application of traditional Hawaiian naming practices in fact has altered the 'standard practice of using alphanumeric labels to name objects' (Kimura 2019). From being on the verge of extinction half a century ago to now serve as a resource for naming scientific discoveries of global scope a long way should be taken as encouragement for speakers of other endangered languages.

References

- Brenzinger, M. & P. Heinrich (2013). The Return of Hawaiian. Language Networks of the Revival Movement. In: *Current Issues in Language Planning* 14: 1-17.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (ed.) (2001). *Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- Heinrich, P. & M. Ishihara (2017) Ryukyuan languages in Japan. In: Corinne A. Seals & Sheena Shah (Eds), *Heritage language policies around the world* (pp. 165-184). London, Routledge.
- Hornberger, N.H. (Ed.) (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages?* Basingstoke: Palgrave.
- Kimura, K. (2019). A Hua He Inoa: Hawaiian Culture-Based Celestial Naming Thematic Area: State of the Profession Considerations. Imiloa Astronomy Center,

- University of Hawai'i https://113qx216in-8z1kdeyi404hgf-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2019/09/135_kimura.pdf
- Kimura, L.L. (2010). Aia iā kākou nā hā'ina –The answers are within us. Language rights in tandem with language survival. In: Galla, C.K., Oberly, S., Romero, G.L, Sam, M. & Zepeda, O. (Eds), *American Indian language development institute. Thirty year tradition of speaking from our heart* (pp. 41–51). Tucson: University of Arizona.
- Kimura, L.L. & W.H. Wilson (interview) (2010). Interview conducted by P. Heinrich & M. Brenzinger with Larry Kimura and Pila Wilson. October 2010, Hilo, Hawai'i.
- McCarty, T.L. (2010). Native American languages in the USA. In: Potowski, K. (Ed), *Language diversity in the USA* (pp. 47–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ni'ihau Cultural Foundation (2009). *Ni'ihau today*. http://www.niuhauheritage.org/niuhau_today.htm. Accessed 24 August 2011.
- Ohara, Y. (2011). Hawaigo imājonkō ni okeru gengo kyōiku [Language education in Hawaiian immersions schools]. *Kotoba to shakai* [Language and society] 13, 60–80.
- Ohara, Y. & S. Saft (2014). Ryūkyū shogo no keishō o torimodosu. Hawaigo fukkō undō no rei kara [Restoring Eyukyuan language transmission: From the perspective of Hawaiian language revitalization]. In: Shimoji, M. & P. Heinrich (Eds), *Mezase. Ryūkyū shogo no iji* [In pursuit of Ryukyuan language maintenance]. Tokyo: CoCo Shuppan.
- Wada, Eric (interview) (2016). Interview via Skype (11 November 2016).
- Wilson, W.H. & K. Kamanā (2001). Mai loko mai o ka 'i'ini – Proceeding from a dream. In: Hinton, L. & K. Hale (Eds), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 147–176). San Diego: Academic Press.
- Wilson, W.H. & K. Kamanā (2009). Indigenous youth bilingualism from a Hawaiian perspective. *Journal of language, identity, and education* 8: 369–375.

EL PAPER DE L'ESCOLA I DE LES XARXES DE PARLANTS EN LA RECUPERACIÓ DE LA LLENGUA HAWAIANA

Matthias Brenzinger (Universitat de l'Estat Lliure, Sud-àfrica)

Patrick Heinrich (Universitat de Venècia Ca' Foscari, Itàlia)

Introducció

El hawaià el parlen milers de persones — fins i tot com a llengua materna— d'una comunitat lingüística en creixement, un fet força sorprenent perquè Hawai'i és un estat dels EUA en què l'anglès es fa servir normalment en tots els àmbits i perquè la llengua va estar al caire de l'extinció fa uns cinquanta anys. El nombre de parlants de segona llengua i fins i tot el de "nous parlants nadius de hawaià" —terme que discutirem més endavant amb més detall— ha anat creixent en les últimes tres dècades. L'augment constant del nombre de parlants de hawaià que formen part d'una xarxa força robusta de llengua hawaiana està molt vinculat al moviment de recuperació del hawaià, conegut com a Ku'ikahi 'Ōlelo Hawai'i, que és, de fet, un consorci d'organitzacions amb seu a Hilo, Hawai'i. Aquest moviment va començar amb 'Aha Pūnana Leo, una organització sense ànim de lucre que treballa per complir el seu objectiu principal: la restauració del hawaià com a vehicle de comunicació quotidiana. El consorci integra diverses escoles d'immersió en hawaià i dues entitats de la Universitat de Hawai'i al campus de Hilo: la Facultat de Llengua Hawaiana Ka Haka 'Ula O Ke'elikōlani i el Centre d'Astronomia 'Imiloa.

Per entendre com s'ha pogut recuperar una llengua gairebé extingida com a vehicle de comunicació en converses naturals dins d'una comunitat lingüística, revisarem les estratègies i mesures aplicades pel Ku'ikahi 'Ōlelo Hawai'i. El cas hawaià ens permet extreure conclusions que podrien

beneficiar les iniciatives de revitalització i recuperació lingüística empreses per comunitats, activistes, autoritats i polítics en altres parts del món.

Una de les observacions més importants i també sorprenents és que, a Hawai'i, amb les activitats de revitalització de la llengua, l'àmbit familiar no va ser l'eix de les estratègies aplicades pel moviment de recuperació de la llengua. Les activitats d'aquest moviment van girar al voltant de l'ús de la llengua entre els infants als parvularis i entre els estudiants a les escoles i a la universitat. Així doncs, les xarxes lingüístiques de parla hawaiana es van centrar i segueixen centrant-se en gran mesura en aquestes institucions educatives. L'àmbit domèstic només ha estat objecte d'activitats de seguiment que busquen ampliar les xarxes lingüístiques per tal que el hawaià també l'utilitzin tots els membres de les famílies.

Es demanen tres compromisos diferents als qui s'uneixen al moviment hawaià; adquirir la llengua hawaiana i utilitzar-la en qualsevol trobada amb altres parlants de hawaià; això també significa no adaptar-se als qui no el parlen, que també solen estar presents en aquestes trobades en un entorn, el de Hawai'i, dominat per l'anglès. També s'espera que els nous parlants de hawaià defensin la llengua i assumeixin la responsabilitat de promoure'n l'ús, tant dins com fora de la xarxa lingüística. Per acabar, han d'assumir les responsabilitats de donar suport a la xarxa lingüística hawaiana i fomentar-la, és a dir han de trobar el seu lloc i el paper que volen exercir dins del moviment.

Aquestes tres mesures tenen com a objectiu augmentar el nombre de (nous) parlants fluids de hawaià, assegurar un alt nivell de competència en la llengua i integrar els nous parlants en el moviment de recuperació de la llengua, a fi de crear xarxes lingüístiques sòlides. L'èxit d'aquest moviment demostra que aquestes estratègies serveixen per generar nous parlants i crear comunitats lingüístiques estables.

Hi ha dos aspectes principals que semblen clau en les estratègies de recuperació de la llengua en el moviment hawaià; el primer és el paper decisiu exercit pels parvularis/escoles —els àmbits de l'educació formal— en les estratègies de revitalització i recuperació de la llengua, i el segon és la importància de crear una xarxa lingüística robusta que contraresti l'hegemonia de l'anglès. Ni una cosa ni l'altra coincideixen amb la “posició clàssica” adoptada en les teories de revitalització de llengües (Fishman, 1991, 2001), en què es considerava que l'educació formal no podia contribuir a revitalitzar i mantenir les llengües.

Amb tot, l'exemple d'èxit de Hawai'i demostra que les escoles poden perfectament ser fonamentals en la transmissió de llengües vulnerables i amenaçades i en la creació de xarxes lingüístiques, quan el disseny dels plans d'estudis, els entorns d'aprenentatge i d'ensenyament, la direcció de les escoles, etc. es regeixen per l'ambició de recuperar la llengua com un mitjà de comunicació quotidiana.

El treball de Fishman també mostra que les minories etnolingüístiques no solen controlar les institucions de govern ni les seves recompenses socials. Aquests desavantatges són el resultat de conviure amb poblacions majoritàries i estar sota el seu domini. El cas de Hawai'i demostra, però, que amb la creació de xarxes lingüístiques fortes, és

possible que aquestes comunitats “surtin” de la competència amb les majories dominants. Les xarxes lingüístiques pròpies redueixen la rellevància i l'impacte de les institucions que promouen i reproduïxen els interessos de la majoria i els seus valors i consoliden la posició de la llengua dominant. Retirar-se de la societat majoritària cap a les xarxes lingüístiques pròpies permet a les minories formular els seus propis objectius, promoure els seus propis valors i assumir el control del seu entorn social. Això és exactament el que ha aconseguit el moviment de recuperació del hawaià que gira al voltant de Larry Kimura.

Tot seguit, analitzarem l'èxit del moviment hawaià centrant-nos en (1) la importància excepcional de l'educació formal en la llengua dins la iniciativa de recuperació del hawaià. Després (2) veurem els diferents tipus de parlants actuals de hawaià i el tipus particular de parlant que el moviment ha generat. Finalment, (3) explicarem com pot servir de model, el cas del hawaià, per a altres comunitats lingüístiques amenaçades a partir del cas de l'okinawès al Japó.

1. Educació en llengua hawaiana

Els moviments de recuperació de llengües solen recolzar-se fort en líders carismàtics, és a dir defensors de la llengua respectats per la seva competència lingüística i el seu coneixement de l'idioma. En el cas del hawaià, Larry Kimura, sovint anomenat “l'avi de la recuperació de la llengua” ha estat una figura central a Hawai'i. Buscant millorar el seu limitat coneixement de hawaià, Larry Kimura es va inscriure el 1961 en una classe experimental de secundària a l'escola Kamehameha, on tot just es començaven a ensenyar les assignatures de llengua i cultura hawaiana. El hawaià que s'ensenyava en aquests cursos, però, era

només una iniciació, i Kimura va adquirir competència en l'idioma sobretot gràcies als anys de converses en hawaià amb la seva àvia i altres parents grans. Aquests esforços per aprendre l'idioma es van complementar amb els seus estudis a la Universitat de Hawai'i a Mānoa, on el van contractar com a professor de hawaià un cop graduat. Durant aquests primers anys d'ensenyament i millora de la seva competència lingüística, Larry Kimura va aprofundir la seva comprensió no tan sols de la llengua sinó també de la cultura hawaiana buscant el contacte amb els escassos ancians parlants de hawaià que quedaven. Com a moderador d'un programa setmanal en hawaià a la cadena de ràdio local KCCN, Kimura va convidar i entrevistar molts dels últims parlants nadius de hawaià. Avui dia, els enregistraments d'aquelles entrevistes són recursos valuosos i importants per al desenvolupament futur del hawaià.

Entre els primers estudiants de llengua de Kimura hi havia Pila Wilson i Kauanoe Kamanā, que es van traslladar al campus més petit de Hilo de la Universitat de Hawai'i, a Big Island, i van començar un programa d'Estudis Hawaiians centrat en la llengua hawaiana. Va ser a Big Island que Wilson, Kamanā i Kimura van fundar els nius de llengua i les escoles d'immersió i van establir el programa de la Facultat de Llengua Hawaiana (Ka Haka 'Ula o Ke' Kamanā). Junt amb altres famílies, Wilson i Kamanā també van ser pioners de la recuperació del hawaià parlant exclusivament en hawaià als seus fills. Quan aquests infants de parla hawaiana van arribar a l'edat d'anar a l'escola, els pares van posar en marxa una escola amb el hawaià com a llengua vehicular.

A diferència d'altres escoles a Hawai'i que ofereixen el hawaià com a assignatura però ensenyen en anglès, les escoles creades

pel moviment de recuperació utilitzen el hawaià com a llengua vehicular amb l'objectiu de restablir l'idioma com a vehicle de comunicació diària. Per assolir un domini complet del hawaià, l'exposició primerenca a l'idioma és crucial. Els nius de llengua maoris *Kōhanga reu*, fundats el 1982, van servir d'inspiració i també com a model. El 1984, el moviment hawaià, seguint l'exemple maori, va crear un entorn exclusiu de parla hawaiana per als infants petits al seu *Pūnana Leo*, literalment "niu de veus". En aquests nius de llengua, els infants solen inscriure-s'hi a l'edat de tres anys i totes les interaccions verbals es fan exclusivament en hawaià. Amb aquesta exposició global a la llengua des de ben petit, el hawaià no s'aprèn sinó que s'adquireix de manera natural. La llengua és només una part, però sens dubte la més important de la seva absorció en la cultura hawaiana. Els infants dels nius de llengua canten cançons hawaianes, escolten històries tradicionals i modernes i coneixen la història des d'una perspectiva hawaiana.

Quan els seus fills van sortir dels nius de llengua, Larry Kimura i els seus socis i col·legues van donar un altre pas en instaurar l'educació primària en hawaià. La legislació no permetia aleshores l'ús d'altres llengües a part de l'anglès com a llengua vehicular en l'educació formal. Els pioners del moviment lingüístic hawaià van haver d'esperar tres anys, en els quals van treballar per canviar la legislació de l'estat, alhora que feien equilibris per evitar possibles sancions per ensenyar als infants en hawaià com a llengua vehicular. El 1986, finalment van acabar aconseguint el reconeixement oficial dins del sistema escolar públic el 1987 (Kimura, 2010). Aquesta conquesta marca un punt d'inflexió en la història educativa dels EUA: les escoles d'immersió en hawaià van ser les primeres institucions educatives legalitzades en què una llen-

gua nativa americana era la llengua vehicular. El 1999 es van graduar els primers estudiants de secundària i des d'aleshores el nombre d'escoles d'immersió en hawaià i el d'estudiants que s'hi inscriuen han anat augmentant a poc a poc. Avui dia, més de 2.000 estudiants en 11 escoles reben ensenyament amb el hawaià com a llengua vehicular.

La Ke Kula 'O Nāwahīokalani'ōpu'u (d'ara endavant, Nāwahī) a Hilo va ser la primera escola en què es van graduar estudiants de secundària i va servir com a centre experimental per crear la facultat de llengua hawaiana. Al campus de Nāwahī els estudiants estan obligats a parlar exclusivament hawaià amb tothom i en qualsevol circumstància. També s'insta els estudiants a fer servir el hawaià quan parlin amb altres parlants de hawaià fora de les instal·lacions. Des dels primers anys a parvulari, l'educació fins a 4t curs es continua impartint només en hawaià. L'anglès s'introdueix com a segona llengua, ensenyat a través del hawaià com a llengua vehicular, a partir de 5è. L'ensenyament de llengües estrangeres com el japonès (1r-6è), el llatí (7è-8è) i el xinès (7è-12è) també es porta a terme en hawaià. Aquests idiomes formen part del Programa de llengües patrimonials, que s'inclou en el pla d'estudis per tal de familiaritzar els estudiants amb el seu patrimoni multiètnic i perquè coneguin les llengües que parlaven els seus avantpassats immigrants. Amb aquesta finalitat s'ha triat el japonès i el xinès, així com el llatí, aquesta última tenint en compte els avantpassats de Portugal, les Filipines i Puerto Rico (Ohara, 2011).

L'ensenyament del hawaià en l'educació terciària també va començar a Hilo. Primer es va crear una llicenciatura en Estudis Hawaiians amb el hawaià com a llengua vehicular per elevar el nivell de competència en la llengua dels estudiants. El progra-

ma de llicenciatura es va acabar convertint en la Facultat de Llengua Hawaiana de la Universitat de Hawai'i a Hilo el 1997. La formació de professors per impartir classes en hawaià és un component important d'aquest programa. Els programes de la Universitat, així com de l'escola d'immersió Nāwahī, són administrats en hawaià i el personal tecnicoadministratiu d'aquestes institucions educatives també du a terme les seves tasques completament en hawaià. El pla d'estudis en llengua hawaiana de la universitat inclou el component "moviment de recuperació de la llengua", en què els estudiants aprenen la història del moviment lingüístic i es familiaritzen amb els seus objectius durant el primer any. En el segon, exploren les possibilitats de la seva pròpia participació i el seu paper dins el moviment. Els estudiants participen activament en les activitats del moviment en el tercer any i amplien la seva col·laboració en el quart (per a més detalls, vegeu Ohara i Saft, 2014). D'aquesta manera, la carrera universitària transmet els objectius del moviment de la llengua hawaiana i instrueix els estudiants per ser-ne membres actius.

La xarxa lingüística hawaiana és ahora exclusiva i inclusiva. És inclusiva en el sentit que tothom hi és benvingut, independentment del seu origen ètnic, nacional o lingüístic. No obstant això, la xarxa lingüística és exclusiva en el sentit que exigeix una alta dedicació i l'observança de les normes de comportament lingüístic. Segons Wilson i Kamanā (2009:374), mentre "el hawaià altament fluid i apropiat desperta admiració en tots els contextos, parlar en anglès i no en hawaià a altres parlants de hawaià és més probable que provoqui comentaris negatius que no pas els errors que es puguin cometre en hawaià". L'entusiasme pel hawaià i el compromís per parlar-lo en tots els contextos són les condicions bàsiques per ser acceptat en la xarxa hawaiana.

L'ensenyament vehicular en hawaià presenta nivells educatius alts, un alt nombre de graduats a secundària i alts índexs d'estudiants universitaris. Segons Teresa McCarty (2010: 63-64), "l'ensenyament vehicular en hawaià ha produït una nova generació de parlants, ha demostrat resultats acadèmics superiors i ha creat un clima general més favorable al hawaià". L'ensenyament vehicular en hawaià incorpora mètodes pedagògics innovadors, basats en enfocaments multilingües i una instrucció a càrrec de mestres consagrats a la seva professió. Donats els alts nivells assolits per la institució educativa hawaiana i el reconeixement de què gaudeixen avui entre la societat de Hawai'i les capacitats del hawaià, la llengua s'ha convertit en un vehicle preuat d'ascens social. El hawaià requereix entre els seus parlants una autoestima i un orgull elevats, cosa que li ha donat "un prestigi que n'ha reforçat l'ús entre coetanis" (Wilson i Kamanā, 2009: 370).

Si passem d'una perspectiva descriptiva a una de més analítica, trobem una sèrie de qüestions en les quals els activistes del hawaià van triar un camí diferent al traçat per la teoria "clàssica" de la revitalització de llengües.

1. La llar sol considerar-se l'àmbit fonamental per al manteniment de les llengües amenaçades o vulnerables. A Hawai'i, però, la llar no ha exercit un paper central en els primers passos essencials perquè la llengua es torni a utilitzar. Per tant, els estudiants que parlen hawaià tant és possible que el parlin com que no el parlin a casa. És possible que el parlin només amb alguns familiars, com els germans, que també van a escoles d'ensenyament en hawaià, i que parlin anglès o pidgin per comunicar-se amb els pares, avis o altres parents que no parlen hawaià.

2. La recuperació del hawaià ha girat al voltant de les institucions educatives. S'ha dit des de fa molt de temps que el paper de l'educació formal en la revitalització de les llengües és insignificant o si més no limitat (Hornberger, 2008). En contrast amb aquesta posició, Wilson i Kamanā (2009:371) afirmen, pel que fa a la recuperació del hawaià, que "el lloc lògic per començar a caminar és l'escola".

3. Amb el hawaià s'ha establert una distribució funcional amb relació a l'anglès o el pidgin en les noves xarxes lingüístiques hawaianes. Això contradiu la visió ortodoxa que la llengua amenaçada ha de buscar un repartiment complementari de funcions per poder sobreviure. En les xarxes lingüístiques, però, el hawaià s'utilitza en tots els contextos. El hawaià no s'utilitza en funcions complementàries ni —dins de la xarxa lingüística— competeix amb l'anglès. Incorporar-se a les xarxes lingüístiques hawaianes comporta abandonar l'entorn dominat per l'anglès. Wilson i Kamanā (2009:371) adopten un 'enfocament global' "que integra nous coneixements i activitats en una comunitat definida per l'ús de la llengua hawaiana". En altres paraules, hi ha un món de parla hawaiana i un altre de parla anglesa que es mantenen separats de forma activa i conscient.

4. La recuperació de la llengua a Hawai'i és sobretot un procés de construcció, expansió i manteniment d'una xarxa lingüística. En el cas del hawaià es tracta d'expandir i fomentar una xarxa molt compacta dins de la qual la llengua s'utilitza de manera exclusiva en tots els àmbits. Per tant, no es tracta de revertir l'abandonament de la llengua en certs àmbits, sinó d'un canvi global de l'anglès al hawaià.

5. Els fundadors del moviment lingüístic consideren que un alt domini de l'idioma

i l'ús del hawaià en la comunicació diària són fonamentals. La raó de ser de la xarxa lingüística hawaiana es basa en la pràctica de la comunitat lingüística. La llengua és molt eficient per mantenir la cohesió i la identitat; per tant, les actituds, competències i pràctiques lingüístiques són importants i decisives per ser acceptat dins d'aquesta comunitat.

El moviment de recuperació de la llengua ha generat un gran nombre de parlants de hawaià, però els parlants que són membres de la xarxa lingüística no són pas els únics parlants de hawaià. Tot seguit repassem breument els diferents tipus de parlants de hawaià a partir de certes característiques específiques.

2. Categories de parlants de hawaià en la societat hawaiana actual

Hi ha expressions hawaianes que han donat la volta al món, com ara *aloha*, *Wikipedia* (l'enciclopèdia 'ràpida'), *hula*, *mahalo*. Hi ha habitants de Hawai'i que potser no coneixen gaires paraules més en hawaià, però d'altres el parlen amb nivells diferents. A continuació distingim quatre categories bàsiques de parlants. Mentre que el nombre de parlants en la primera i segona categoria ha disminuït considerablement, en la tercera i quarta ha augmentat considerablement.

(1) La primera categoria comprèn els "parlants ni'ihauesos". La comunitat que resideix a l'illa de Ni'ihau no ha trencat mai la cadena de transmissió lingüística. Ni'ihau és la setena de les illes habitades de l'arxipèlag. De propietat privada des del 1864, "l'illa prohibida" ha viscut aïllada i en certa mesura s'ha mantingut ancorada en el passat. Els parlants de hawaià de Ni'ihau són una petita comunitat ramadera. El 2011, en

aquesta illa hi vivien (principalment) menys de 70 persones, ja que uns 300 hawaïans d'ascendència ni'ihauesa s'havien traslladat a l'illa veïna de Kaua'i, més gran (Ni'ihau Cultural Heritage Foundation, 2009). Fins fa poc, la transmissió de la llengua entre aquests membres de la comunitat no s'havia interromput, però des de la dècada dels noranta l'adopció de l'anglès s'ha anat estenent entre la generació més jove. Les comunitats ni'ihaueses es distingeixen de les d'altres illes hawaianes en què no s'han perdut tots els àmbits en favor de l'anglès i la transmissió de la llengua no s'ha interromput mai del tot. Tot i que aquells que busquen la recuperació a les altres set illes habitades van comptar amb gran suport de la comunitat ni'ihauesa, el seu aïllament, la seva ecologia i economia específiques i el seu teixit social tancat han tingut diverses implicacions culturals, socials i lingüístiques. A causa de l'entorn físic i econòmic aïllat i diferent en què viu la comunitat, el hawaià que es parla a Ni'ihau no reuneix els requisits per ser un vehicle de comunicació modern ni satisfà les necessitats educatives. Per això, malgrat la cadena ininterrompuda de transmissió de la llengua, la competència lèxica i gramatical del hawaià entre els joves ni'ihauesos és menys elaborada si es compara amb el hawaià depurat que s'utilitza dins la xarxa de recuperació de la llengua. No obstant això, els ni'ihauesos participen en el moviment de revitalització de la llengua i alguns com a estudiants i com a mestres.

(2) La categoria "parlants nadius grans" es refereix al grup d'escassos parlants restants que han conservat diversos graus de competència i fluïdesa en hawaià. El seu nombre ha disminuït tant en els darrers trenta anys que els activistes de la llengua coneixen tots i cadascun dels "parlants nadius grans". Aquests parlants van exercir un paper clau durant el període inicial en què es va establir el moviment de recuperació

del hawaià. La majoria d'aquests parlants nadius grans, els *hulu kūpuna* ('ancians estimats'), no estaven en contacte entre ells perquè vivien molt allunyats els uns dels altres. Larry Kimura en va entrevistar molts per al seu programa de ràdio. És del tot mèrit seu que es donés a aquests parlants nadius grans un fòrum ampli per parlar la seva llengua i explicar les seves experiències. Els enregistraments d'arxiu constitueixen importants recursos per als parlants de hawaià com a segona llengua. Aquests parlants nadius grans eren bilingües hawaià-anglès i parlaven gairebé exclusivament anglès o pidgin hawaià, però van recuperar el hawaià que parlaven amb els pares en la infantesa.

(3) Els 'parlants de hawaià com a segona llengua' són la tercera categoria, i la més gran, de parlants de hawaià en l'actualitat. Es divideixen en tres subgrups.

(3a) El primer subgrup inclou individus que han estudiat el hawaià un mínim de tres anys en programes de secundària o universitat, principalment a través de l'anglès com a llengua vehicular. La competència lingüística varia molt entre els graduats d'aquests programes que no utilitzen el hawaià fora de les aules.

(3b) El segon subgrup és el petit grup de 'pioners de la llengua' formats per Larry Kimura. Van aprendre hawaià a partir sobretot de publicacions de llengua i en trobades amb els últims 'parlants nadius grans' de l'època per assessorar-se. A causa del seu alt nivell educatiu i del seu estatus social, així com de la seva competència i el seu coneixement de la llengua, solen ser considerats com les principals autoritats en llengua hawaiana. Van jugar un paper clau en la definició i determinació del hawaià tal com s'utilitza actualment en l'educació formal i en la xarxa lingüística.

(3b) El tercer grup està format per nous parlants de hawaià com a segona llengua que el parlen amb fluïdesa. Es tracta d'individus que van anar a institucions educatives en què el hawaià era la llengua vehicular. S'hi inclouen estudiants d'escoles d'immersió i programes universitaris, és a dir les institucions educatives en llengua hawaiana que van crear els pioners. A causa de l'ús exclusiu del hawaià en aquests centres, i a l'estímul per parlar-lo amb els seus companys també fora de l'escola, aquests parlants de hawaià com a segona llengua solen assolir un alt domini de l'idioma. Es diferencien dels dos primers tipus de parlants no tan sols per la forma en què van aprendre el hawaià, sinó també perquè van adaptar conscientment l'ús del hawaià a tots els requisits comunicatius moderns i a tots els àmbits.

(4) L'última categoria de parlants comprèn els "nous parlants nadius de hawaià". En contrast amb els qui van aprendre el hawaià com a segona llengua, aquests l'han adquirit com a primera. Per tant, no són menys competents en hawaià que en anglès. Sovint tota la seva educació ha estat en hawaià, i molts havien començat als nius de llengua preescolars i després van ser educats en el sistema educatiu hawaià, i alguns fins a la universitat (Kimura i Wilson 2010). L'escola Nāwahī també té un programa per a nadons que atén específicament infants a partir de només sis setmanes d'edat que són criats en hawaià.

Entre els més de 10.000 parlants de hawaià, hi ha també diversos milers de "nous parlants nadius" que van créixer amb el hawaià com la seva primera llengua. El hawaià els proporciona els primers conceptes per situar-se en el món o, com diu Pila Wilson (Kimura i Wilson, 2010), "parlen hawaià sense pensar". El hawaià és el llenguatge natural d'aquests nous par-

lants nadius, i per això també es donen processos de canvi lingüístic. El comentari de Wilson sobre el hawaià que parlen els nous parlants nadius, s'ha d'interpretar en aquest context: "De vegades no parlen hawaià com ens agradaria que el parlessin; s'allunyen del hawaià que els vam ensenyar". Això no és sorprenent perquè les decisions dels nous parlants nadius sobre la correcció gramatical o lingüística són adquirides i fruit de la intuïció basada en l'experiència. Els pioners, per contra, per més bé que parlin el hawaià o malgrat la cultura hawaiana que tinguin, han après el hawaià com a segona llengua. En l'ús de la llengua dels nous parlants nadius, sorgeixen girs idiomàtics i formes de parlar, fet que demostra clarament que s'han fet seva la llengua. Amb aquesta apropiació, el hawaià ha fet un pas crucial en la seva normalització. Els pioners del moviment hawaià continuen jugant un paper clau en la definició dels estàndards de la llengua en les institucions educatives formals, però és inevitable que els nous parlants nadius vagin guanyant més i més influència sobre l'ús real del hawaià i siguin també futures figures clau en el moviment de recuperació de la llengua.

Les categories de parlants esmentades revelen els diversos nivells i usos del hawaià, i també les diferències dels parlants dins de les xarxes lingüístiques hawaianes. El moviment de la llengua es beneficia d'un entorn social i cultural favorable en què la gran majoria dels ciutadans hawaians aprecia l'ús del hawaià, fins i tot el seu ús en àmbits públics.

La norma estricta d'utilitzar només el hawaià dins de les xarxes lingüístiques dona lloc al que s'anomena *honua*, entorns o espais hawaians que fomenten el *mauli*, 'l'essència de la vida' o 'força vital' hawaiana. Wilson i Kamanā (2001: 147)

afirmen que "el *honua* actualment inclou escoles, oficines, relacions personals i llars". Aquests entorns hawaians es defensen tenaçment contra l'hegemonia de la dominació anglesa també present en aquest estat dels EUA. Els no parlants de hawaià són ignorats i no tenen espai lingüístic quan s'introdueixen en trobades de la xarxa hawaiana, ja que canviar a l'anglès en aquestes situacions deixaria el hawaià en segon pla com a vehicle de comunicació. En les xarxes hawaianes, l'anglès és literalment una segona llengua i s'utilitza per parlar amb persones alienes a aquestes xarxes. L'èxit de la recuperació del hawaià es deu en gran mesura al fet que els parlants utilitzen per defecte el hawaià en totes les situacions.

3. El moviment de la llengua hawaiana com a model per a les llengües ryukyuaneses del Japó

Durant l'última dècada, arran de l'èxit assolit, el moviment de recuperació de la llengua hawaiana ha rebut molta atenció i ha captat l'interès de comunitats i activistes, sobretot dels qui parlen llengües amenaçades, marginades i generalment ignorades.

Okinawa és l'illa principal i també el nom que rep l'arxipèlag japonès més meridional. En aquestes illes es parlen diverses llengües amenaçades i els acadèmics i activistes lingüístics han assenyalat amb freqüència els nombrosos paral·lelismes de la història i la situació actual de les llengües indígenes de les seves illes amb el hawaià. Els dos països eren regnes sobirans abans que quedessin sota el control d'estats estrangers, els Estats Units en un cas i el Japó en l'altre. Les illes de Hawai'i i Okinawa tenen una mida similar i les xifres de població també s'assemblen.

Un nombre força gran d'okinawesos va emigrar a Hawai'i, on la diàspora okinawesa és molt activa. També hi ha contactes des de fa molt temps entre la Universitat de Hawai'i i la Universitat de les Ryukyus, i els acadèmics i activistes lingüístics d'Okinawa i Hawai'i s'han visitat freqüentment i han intercanviat experiències sobre la recuperació i revitalització de la llengua. Donat l'èxit de la recuperació del hawaià, el moviment hawaià sol veure's com un model que es podria imitar a Okinawa.

Amb motiu del Sisè Festival Mundial d'Uchinaanchu (Okinawa) a la ciutat de Naha el 2016, una delegació d'activistes lingüístics de Hawai'i va visitar Okinawa. El professor activista hawaià Eric Wada, que ensenya llengua i dansa okinawesa a Hawai'i i que també està en estret contacte amb el moviment de recuperació del hawaià, va animar els activistes d'Okinawa a abraçar la seva indigenitat. Wada explica una trobada amb activistes d'Okinawa durant el festival (entrevista amb Wada, 2016):

Aquesta vegada hi vam anar amb un contingent hawaià de la Universitat de Hawai'i, líders de la revitalització de la llengua hawaiiana. Ens van acompanyar per dir al poble d'Okinawa que ha de normalitzar la seva llengua, perquè, si desapareix, tota la resta s'esvairà i només en quedarà una identitat superficial, un vestigi. I també per fer-los saber que és positiu ser indígena; que no saltres som indígenes i que també és positiu, perquè quan els vam preguntar què en pensen, de ser indígenes, van dir: "No ho som, d'indígenes". Així que els vaig preguntar: "És perquè quan escolteu la paraula *indígena*, el primer que us ve al cap són els indígenes australians, els indígenes maoris de Nova Zelanda, els nadius americans, els hawaiians, és aquesta la vostra idea del que és ser indígena?". Van assentir, i jo vaig continuar: "També deveu pensar que ser

indígena equival a ser persones incultes, que estan a baix de tot, econòmicament, acadèmicament i socialment". I van tornar a assentir. Vaig dir-los: "No ha de ser així. Els hawaiians no són així, ells van ser els amos de la navegació del Pacífic i van arribar a diferents països. Durant el període del Regne de les Ryukyu, els ryukyuans van navegar i van comerciar arreu del món. Compareu això amb la resta del Japó, aleshores una terra tancada en si mateixa i aïllada. Aquí hi podeu veure recursos intel·lectuals, per tant no sou menys només perquè sigueu indígenes".

Aquesta anècdota demostra que els okinawesos encara no han superat del tot la imatge discriminatòria que s'ha projectat al Japó sobre tots els qui no reuneixen els requisits per formar part de la majoria japonesa. Molts okinawesos encara prefereixen identificar-se com a part d'aquesta majoria, però al mateix temps cada vegada són més els qui tracten de recuperar i mantenir la seva llengua. El de l'"ètnia okinawesa" és un tema candent a l'Okinawa actual i hi ha una controvèrsia fonamental sobre si els "okinawesos" han de ser considerats com a indígenes o com a majoria japonesa. Aquests discursos semblen presagiar un possible canvi. El fet que l'okinawès sigui una llengua diferent del japonès és àmpliament acceptat per la majoria dels okinawesos, però alhora es consideren a si mateixos part de la "majoria japonesa" i no acceptarien que parlar una llengua diferent del japonès els convertís en una "minoria etnolingüística". La indecisió al voltant d'aquesta qüestió ara per ara paralitza les mesures de transformació per recuperar la llengua okinawesa.

Com que els okinawesos no tenen el control del pla d'estudis, la llengua okinawesa encara espera ser introduïda en el sistema escolar (japonès) d'Okinawa. Mentrestant,

igual que a Hawai'i fa uns quaranta anys, han sorgit xarxes de llengua okinawesa centrades en els acadèmics-activistes. En l'actualitat, aquestes xarxes se centren en les institucions d'educació superior, és a dir la Universitat dels Ryukyus, la Universitat Cristiana d'Okinawa i la Universitat Internacional d'Okinawa. Alguns d'aquests acadèmics-activistes també participen en activitats dels nius de llengua durant els caps de setmana, unes activitats que podrien perfectament adquirir una dinàmica semblant a les de Hawai'i (per a un resum detallat, vegeu Heinrich i Ishihara, 2017).

En l'actualitat, el problema de la recuperació de la llengua okinawesa roman estancat perquè encara no s'ha resolt la qüestió sobre qui han de ser els okinawesos (*uchinaanchu*) enfront de la resta de japonesos (*yamatunchu*). El moviment de recuperació del hawaià pot servir d'inspiració i model per als okinawesos també en aquest sentit. L'empoderament del moviment hawaià no es va limitar mai a recuperar la llengua i l'herència cultural hawaiana, ja que en les seves activitats sempre es va preocupar per fomentar una identitat positiva i augmentar l'autoestima.

Avui, l'idioma hawaià no tan sols s'ha recuperat com a llengua de la comunitat, sinó que també s'ha obert camí en àmbits globals. En els darrers anys, s'ha aplicat la tradició hawaiana per posar nom als descobriments astronòmics. La Unió Astronòmica Internacional ha adoptat, per exemple, diversos noms hawaiians per als asteroides, suggerits per estudiants de la immersió hawaiana en un projecte de nomenclatura encapçalat per 'Imiloa, el centre d'astronomia de la UH Hilo. Anteriorment, Larry Kimura havia suggerit 'Oumuamua ("un missatge enviat des del passat distant"), nom que va adoptar la comunitat astronòmica. Amb això no tan sols

els noms hawaiians han entrat en el camp de la terminologia científica, sinó que la tradició hawaiana que ha servit per posar nom a les coses ha alterat en la pràctica "el mètode estàndard d'utilitzar etiquetes alfanumèriques per denominar els objectes" (Kimura, 2019). D'estar al caire de l'extinció fa mig segle a servir com a recurs per posar nom als descobriments científics d'abast mundial, un llarg camí que hauria de servir per encoratjar els parlants d'altres llengües amenaçades.

Referències bibliogràfiques

- Brenzinger, M.; Heinrich, P. (2013). "The Return of Hawaiian. Language Networks of the Revival Movement". A: *Current Issues in Language Planning* 14: 1-17.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (2001) *Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- Heinrich, P.; Ishihara, M. (2017). "Ryukyuan languages in Japan". A: Seals, Corinne A.; Shah, Sheena (eds.). *Heritage language policies around the world* (pàg. 165-184). Londres, Routledge.
- Hornberger, N. H. (ed.) (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages?* Basingstoke: Palgrave.
- Kimura, K. (2019). "A Hua He Inoa: Hawaiian Culture-Based Celestial Naming". Thematic Area: State of the Profession Considerations. Imiloa Astronomy Center, University of Hawai'i. En línia: https://113qx216in8z1kdeyi404hgf-w-engine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2019/09/135_kimura.pdf
- Kimura, L. L. (2010). "Aia iā kākou nā hā'ina –The answers are within us. Language rights in tandem with language survival". A: Galla, C. K.; S., Oberly; G. L, Romero; Sam, M.; Zepeda, O. (eds.), *American*

- Indian language development institute. Thirty year tradition of speaking from our heart* (pàg. 41-51). Tucson: University of Arizona.
- Kimura, L.L.; Wilson, W.H. (entrevista) (2010). Entrevista realitzada per P. Heinrich i M. Brenzinger amb Kimura i Pila Wilson. Octubre de 2010, Hilo, Hawai'i.
- McCarty, T.L. (2010). "Native American languages in the USA". A: Potowski, K. (ed.), *Language diversity in the USA* (pàg. 47-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ni'ihau Cultural Foundation (2009). *Ni'ihau today*. http://www.niihauheritage.org/niihau_today.htm (consulta: 24 d'agost de 2011).
- Ohara, Y. (2011). "Hawaigo imājonkō ni okeru gengo kyōiku" ['Ensenyament de llengües a les escoles d'immersió hawaianes']. A: *Kotoba to shakai* ['Llengua i societat'] 13, 60–80.
- Ohara, Y.; Saft, S. (2014). "Ryūkyū shogo no keishō o torimodosu. Hawaigo fukkō undō no rei kara" ['Restabliment de la transmissió de la llengua ryukyuenca: des de la perspectiva de la revitalització de la llengua hawaiana']. A: M. Shimoji,; Heinrich. (eds.). *Mezase. Ryūkyū shogo no iji* ['A la recerca del manteniment de la llengua ryukyuenca']. Tòquio: CoCo Shuppan.
- Wada, Eric (entrevista) (2016). Entrevista via Skype (11 de novembre de 2016).
- Wilson, W.H.; Kamanā, K. (2001). "Mai loko mai o ka 'i'ini – Proceeding from a dream". A: Hinton, L.; Hale, K. (eds.). *The green book of language revitalization in practice* (pàg. 147-176). San Diego: Academic Press.
- Wilson, W.H.; Kamanā, K. (2009). "Indigenous youth bilingualism from a Hawaiian perspective". A: *Journal of language, identity, and education* 8: 369-375.



Lin
gua
Pax Linguapax
 International

Carrer de Maria Aurèlia
Capmany, 14-16
08001 Barcelona
Tel. 932 701 620
www.linguapax.org