

VILNIAUS UNIVERSITETAS

Algis Braun

SOCIOLINGVISTINIAI IR TARPKALBINIAI
LIETUVIŲ STUDENTŲ ANGLŲ KALBOS ĮSISAVINIMO ASPEKTAI

Daktaro disertacijos santrauka
Humanitariniai mokslai, filologija (04H)

Vilnius, 2009

Disertacija rengta 2005–2009 metais Vilniaus universiteto Kauno humanitariniame fakultete.

Mokslinė vadovė:

Doc. dr. Ala Lichačiova (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – 04H)

Disertacija ginama Vilniaus universiteto filologijos mokslo krypties taryboje:

Pirmininkė:

Doc. dr. Loreta Ulvydienė (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – 04H).

Nariai:

Doc. dr. Ala Lichačiova (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – 04H),

Prof. habil. dr. Olegas Poliakovas (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – 04H),

Doc. dr. Asija Kovtun (Vytauto Didžiojo universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – 04H),

Doc. dr. Linas Selmistraitis (Vilniaus pedagoginis universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – 04H).

Oponentai:

Prof. dr. Yuri Stulov (Minsko valstybinis lingvistikos universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – 04H),

Doc. dr. Tatjana Solomonik-Pankrašova (Vilniaus universitetas, humanitariniai mokslai, filologija – 04H).

Disertacija bus ginama viešame Filologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2009 m. gruodžio mėn. 18 d. 12 val. Vilniaus universiteto Kauno humanitarinio fakulteto 10 auditorijoje.

Adresas: Muitinės 12, LT-44280 Kaunas, Lietuva.

Tel. +370 37 42 24 77, faks. +370 37 42 25 22

Disertacijos santrauka išsiuntinėta 2009 m. lapkričio 18 d.

Disertacija galima peržiūrėti Vilniaus universiteto bibliotekoje.

VILNIUS UNIVERSITY

Algis Braun

SOCIOLINGUISTIC AND CROSSLINGUISTIC ASPECTS
OF THE ACQUISITION OF ENGLISH
BY LITHUANIAN UNIVERSITY STUDENTS

Summary of doctoral dissertation
Humanities, philology (04H)

Vilnius, 2009

Research for this project was carried out from 2005–2009 at Vilnius University, Kaunas Faculty of Humanities.

Research supervisor:

Doc. Dr. Ala Likhachiova (Vilnius University, Humanities, Philology – 04H)

The dissertation will be defended before the Scientific Board (Philological Branch) of Vilnius University:

Chair:

Assoc. Prof. Dr. Loreta Ulvydienė (Vilnius University, Humanities, Philology – 04H).

Members:

Assoc. Prof. Dr. Ala Likhachiova (Vilnius University, Humanities, Philology – 04H),

Prof. Habil. Dr. Oleg Poljakov (Vilnius University, Humanities, Philology – 04H),

Assoc. Prof. Dr. Asija Kovtun (Vytautas Magnus University, Humanities, Philology – 04H),

Assoc. Prof. Dr. Linas Selmistraitis (Vilnius Pedagogical University, Humanities, Philology – 04H).

Reviewers:

Prof. Dr. Yuri Stulov (Minsk State Linguistic University, Humanities, Philology – 04H),

Assoc. Prof. Dr. Tatyana Solomonik-Pankrašova (Vilnius University, Humanities, Philology – 04H).

The dissertation will be defended at an open session of the Scientific Board (Philological Branch) on 18 December 2009 (12 p.m.) at Vilnius University, Kaunas Faculty of Humanities, Room 10.

Address: Muitinės St. 12, LT-44280 Kaunas, Lithuania.

Tel. +370-37-422477, fax +370-37-422522

The summary of the dissertation was posted on 18 November 2009.

The dissertation is available at the Vilnius University Library.

SOCIOLINGVISTINIAI IR TARPALBINIAI LIETUVIŲ STUDENTŲ ANGLŲ KALBOS ĮSISAVINIMO ASPEKTAI

Santrauka

Šioje disertacijoje, siekiant ištirti kalbos produkavimo fenomeną, taikomi psicholingvistikos, sociolingvistikos ir kognityvinės lingvistikos metodai. Šių dienų psicholingvistai atliko daugybę kalbos produkavimo tyrimų (Carrol, 2008), siūlydami itin svarbų kalbos produkavimo modelį (Levelt, 1989), kuris bus išsamiai išnagrinėtas. Tačiau, kaip dauguma mokslininkų įrodinėjo, vien tik kalbos duomenų nepakanka norint pateikti išsamų konkretaus kalbos vartotojo kalbos vartojimo vaizdą. Nepriklausomai nuo to, ar kalbantysis yra vienakalbis, ar dvikalbis, jo kalbos (-ų) sistema pati yra kalbančiojo šeimos, bendruomenės, kultūros ir kt. kalbos sistemų posistemė. Remiantis **ekologiniu požiūriu** (Waugh, Fonseca-Greber, Vickers ir Eröz, 2007: 120 ff.), kalba yra posistemė, priklausanti sudėtingai ekologiškai sistemai, kuri apima šiuos vienas nuo kito priklausančius aspektus: lingvistinį, kognityvinį, socialinį, kultūrinį, istorinį, ideologinį ir biologinį. Be to, dabartinės kognityvinės lingvistikos progresas nagrinėjant konceptualiąją metaforą, konceptualųjį derinimą¹ ir konstrukcijų gramatiką teikia unikalių įžvalgų apie žodyno ir net pačių sąvokų struktūrą. Be abejonės, kiekviena ši sritis turi savo terminologiją, net jei šios sritys nagrinėja tą patį fenomeną (pvz., sąvokas ir mintyse esantį žodyną).

Vis daugiau mokslininkų sutinka, kad vienakalbių kalbos produkavimas iš prigimties skiriasi nuo daugiakalbių (Grosjean, 1988; de Bot, 1992; Oller, 1997; Kecskes ir Papp, 2000; Fouser, 2001; Cook, 2003; Costa, 2005). Pažymėtina, kad šioje disertacijoje terminas **daugiakalbis** yra vartojamas kalbant apie bet kokį asmenį, kuris yra įgijęs bent pagrindinius bendravimo įgūdžius bent viena kalba, kuri nėra jo gimtoji kalba (L1). Remiantis Tomlinson (2007), kalbos įsisavinimo sąvoka bus skiriama nuo kalbos vystymosi sąvokos. Įsisavinimas suvokiamas kaip procesas, kuriuo besimokantysis įgyja pagrindinius bendravimo užsienio kalba (FL²) gebėjimus. Vystymasis – tai procesas, kuriuo šis gebėjimas komunikuoti praplečiamas įvairiomis situacijomis. Šis procesas apima kultūrinio pažinimo ir pragmatinių įgūdžių vystymąsi, kuriam kalbos pamokose paprastai neskiriamas dėmesys. Šis vystymasis veda tokio išmuktų gebėjimų lygio (Kecskes ir Papp, 2000), kurį pasiekus FL tampa antrąja kalba (L2), kurią kalbantysis gali laisvai vartoti, link.

Šioje disertacijoje yra nagrinėjamas daugiakalbių, kurie jau yra įsisavinę anglų kalbos sistemą, tačiau kurių kalbos įgūdžiai tebesivysto, kalbos produkavimas. Tokia sistema yra dinamiška (van Geert, 1994; Larsen-Freeman, 1997, 2007; de Bot, Lowie ir Verspoor, 2007) ir priklauso nuo iš anksto nenumatomų kintamųjų, kurie šiame darbe pateikti bendrame skyriuje **tarpkalbinė įtaka**, arba **CLI**³ (Kellerman ir Sharwood Smith, 1986; Cenoz, Hufeisen ir Jessner, 2001). Kaip natūralus žmonių konceptualinės organizacijos ir kognityvinių procesų šalutinis produktas, CLI yra neišvengiama, tačiau dažnai mokytojai ir vienakalbiai pašnekovai ją interpretuoja kaip klaidingą.

Šia tyrimo sritimi ypač domimasi Lietuvoje, kur tam tikros formos daugiakalbystė yra norma (Lietuvos statistika, 2008). 2005 m. gruodžio mėn. duomenimis, 71%

¹ Angl. *conceptual blending*.

² Angl. *foreign language*.

³ Angl. *crosslinguistic influence*.

gyventojų (2,46 milijono žmonių) patvirtino be savo gimtosios kalbos mokantys dar bent vieną užsienio kalbą. Tarp šių kalbų buvo (pateikta mažėjančia tvarka) rusų, anglų, lietuvių (kurių L1 yra ne lietuvių kalba), lenkų, vokiečių ir prancūzų kalbos. Rusų kalba buvo svarbiausia oficiali valstybės reikalų užsienio kalba Lietuvai esant Sovietų Sąjungos sudėtyje, tačiau 1990 m. šaliai atgavus nepriklausomybę, lietuvių kalba tapo vienintelė oficiali valstybinė kalba (Hogan-Brun ir Ramonienė, 2004; Lietuvos konstitucija, 1992). Lietuvai prisijungus prie Europos Sąjungos anglų kalba tapo reikalingiausia užsienio kalba, kuria bendraujama su ES narėmis. Nėra sutapimas, kad Lietuvoje dažniausias daugiakalbių tipas yra lietuvių-rusų-anglų kalbomis kalbantys žmonės: Lietuvos statistikos departamento (2008) duomenimis, daugiau nei 2 mln. Lietuvos gyventojų kalba rusų kalba, ir beveik 590 000 kalba angliškai. Tokio tipo daugiakalbiai yra šios disertacijos tyrimo objektas.

Šioje daugiakalbystės aplinkoje Lietuva patiria **diglosiją** (Ferguson, 1959; Fishman, 1967; Hudson, 1991) – situaciją, kai viena kalba laikoma labiau tinkama konkrečioms situacijoms nei kita. Tai buvo laikoma norma šimtmečius; kaip aprašyta Hogan-Brun ir Ramonienės (2005) bei Grumadienės (2005) darbuose, lietuvių kalba koegzistavo kartu su lenkų, rusų ir / arba vokiečių kalbomis nuo ankstyvojo šešiolikto amžiaus. Šiuo metu rusų kalba tebėra dažniausia antroji kalba. Kai kurie laikraščiai ir žurnalai spausdinami rusų kalba, valstybinis radijas dalį žinių transliuoja taip pat rusų kalba (Lietuvos radijas, 2008 m.) ir tik nuo 2007 m. liepos mėnesio valstybinės televizijos kanalas nebetransliuoja žinių rusų kalba. Tačiau šioje diglosinėje situacijoje lietuvių kalba išlieka prestižine kalba. Požiūris į rusų kalba kalbančius rusakalbius, žinoma, skiriasi, tačiau jis gali būti labai skirtingas – pradedant abejingu požiūriu ir baigiant atviru priešišku. Kaip rašo Hogan-Brun ir Ramonienė (2005: 429), „socialiniu požiūriu dabar būti lietuviu yra didesnis prestižas, nei tai buvo sovietiniais laikais.“

Be abejonės, šiuo metu iš lietuvių nėra primygtinai reikalaujama mokėti anglų kalbą, kaip iki 1990 metų buvo reikalaujama mokėti rusų kalbą. Nepaisant to, mokyklose anglų kalba dėstoma kaip pagrindinė užsienio kalba, neretai jos mokytį pradedama jau antroje klasėje. Filmai dažnai rodomi anglų kalba su titrais lietuvių kalba, o radijo stotys groja dainas anglų kalba. Taip šiuo metu daug lietuvių reguliariai susiduria su anglų kalba, bent jau priimdami informaciją iš aplinkos. Kadangi Lietuva toliau plėtoja politinius ir ekonominius ryšius su Europos Sąjunga, be abejo, greitai auga lietuvių, vartojančių anglų kalbą bendraujant verslo ar kitais tarptautiniais reikalais, skaičius. Taip daroma užuomina į **anglų kalbą kaip *lingua franca*** (Kecskes ir Papp, 2000; Prodromou, 2007), arba į anglų kalbos vartojimą tarptautiniame kontekste bendraujant su žmonėmis, kurių L1 yra anglų kalba, arba kuriems anglų kalba taip pat nėra gimtoji. Dėl visų čia išvardytų priežasčių, lietuvių-rusų-anglų kalbas mokančių daugiakalbių kalbų sistemų tyrimas yra labai tinkamas ir atliekamas laiku.

Disertacijos tyrimo objektas – kalbos produkavimo reiškiny, iliustruojamas 25 000 žodžių studentų rašytinio ir sakytinio diskurso anglų kalba tekstyno. Sociolingvistinio kalbinių nuostatų tyrimo duomenys (naudota 63 klausimų klausimynas), užtikrina sociokultūrinį kalbinių preferencijų ir kalbos produkavimo eksplikavimą.

Disertacijos tikslas – pateikti išsamų sociokultūrinį ir psicholingvistinį daugiakalbių lietuvių studentų grupės aprašą siekiant geriau suprasti principus, kuriais grindžiama tarpkalbinė įtaka.

Disertacijos tikslui pasiekti keliami šie **uždaviniai**:

- susieti psicholingvistinio ir kognityvinės lingvistikos metodų terminologiją su kalbos produkavimu;
- išsamiai išnagrinėti studentų grupę, ypatingą dėmesį skiriant demografiniams, kalbos istorijos ir kultūriniais veiksniams;
- sudaryti studentų tiesioginio kalbėjimo, kai taikomi ypatingi laiko apribojimai, kalbos produkavimo duomenų bazę, ir analizuoti gautus duomenis siekiant pagrįsti CLI;
- sudaryti studentų netiesioginės rašomosios kalbos, kai netaikomi laiko apribojimai, produkavimo duomenų bazę, ir analizuoti šiuos duomenis siekiant pagrįsti konceptualųjį derinimą.

Su apibrėžtu tikslu ir pristatytais uždaviniais koreliuojami šie **ginamieji teiginiai**:

1. Daugiakalbių subjektų FL komunikacinę kompetenciją veikia jų kalbinės nuostatos.
2. Daugiakalbių subjektų FL kompetenciją veikia vartotojų pagrindinės kalbos (L1) lingvistinė ir sociolingvistinė kompetencija.
3. CLI reiškiasi pagrindinės kalbos (L1) įgūdžių perkėlimu į kitą kalbą (FL).
4. Pagrindinės kalbos (L1) įgūdžių perkėlimas į kitą kalbą (FL) grindžiamas konceptualiojo derinimo mechanizmu.

Mokslinis tyrimo naujumas. Nors atlikta daug tyrimų, analizuojančių CLI poveikį ir / arba perkėlimo į anglų kalbos produkavimą, nė vienas mokslininkas netyrė konkrečios lietuvių kalbos įtakos anglų kalbai. Be to, šioje disertacijoje pasirinkta tarpdalykinė perspektyva, koreliuojamos skirtingų sričių įžvalgos užtikrina tikslesnę sinchroninę kalbos vartojimo analizę.

Gauti tyrimo rezultatai turėtų būti naudingi ne tik trijų skirtingų sričių – psicholingvistikos, sociolingvistikos ir kognityvinės lingvistikos – teorinei raidai. Šiuos rezultatus bus galima pritaikyti praktiškai plėtojant mokymo metodus, skirtus Lietuvos aplinkai. Todėl šis tyrimas taip pat yra netiesiogiai susijęs ir su taikomosios lingvistikos sritimi.

Šioje disertacijoje plėtojamas konceptualiojo derinimo tyrimo metodas yra unikalus ir niekur kitur nebuvo sistemingai taikytas. Šis metodas tiesiogiai susijęs su kalbos įsisavinimo ir plėtojimo mokslu bei vertimo studijomis. Šiuolaikiniame pasaulyje, kur politikos ir verslo srityje reikia versti itin svarbius dokumentus, skelbimus ir panašią medžiagą, būtinas adekvatus kalbinis ir kultūrinis minties, kalbėjimo ir rašymo tikslumas. Taigi šioje disertacijoje atliekamas tyrimas taip pat gali būti naudingas kompiuterizuoto vertimo sistemų programų kūrėjams.

Tyrimo metodai.

Disertacijos tekstas rengiamas derinant bendruosius mokslinius metodus – **aprašomąjį** ir **analitinį**. Ir teorinių nuostatų reprezentacijai, ir empirinių duomenų išsklaidai tokia rašymo strategija yra pagrįsčiausia.

Kelių teorinių paradigmų – sociolingvistikos, psicholingvistikos, kognityvinės lingvistikos – nuostatų **sintetinimas** užtikrina aiškias empirinės analizės kryptis.

Etnopragmatinė, ekologinė nuostata implikuoja „klaidos“ kultūriniu ir socialiniu požiūriu neišvengiamumą, taigi aprašomąją strategiją iš esmės lemia ir empirinės

užduotys – siekis pateikti kiek įmanoma tikslesnę konkrečios situacijos (šiuo atveju, CLI poveikio lietuvių studentų anglų kalbos vartojimui) pobūdį ar sąlygas, mažiau dėmesio skiriant interpretacijai ar sprendimui.

Empirinis tyrimas buvo atliktas naudojant specialiai sudarytą klausimyną, kurio duomenys analizuojami taikant kiekybinio analizės metodo elementus. Kalbiniai duomenys (t. y. studentų kalbėjimas) buvo įrašyti naudojant skaitmeninį diktofoną (kuriuo kuriami .wav failai) ir vėliau transkribuoti; taip pat buvo sukurta tiriamųjų rašymo konstrukcijų duomenų bazė; rašymo konstrukcijos transkribuotos.

Reikia pasakyti, kad empirinių duomenų kaupimo technika pagrįsta **devynių pakopų procesu**. Devynių pakopų procesas (žr. Waugh ir kiti, 2007: 141) darbe pasirinktas kaip tinkamas, objektyvus ir patikimas tyrimo metodas. Jį sudaro:

- tyrimo klausimo išskėlimas;
- galimos duomenų bazės (pvz., daugiakalbių) analizavimas, siekiant nustatyti aspektus, labiausiai susijusius su konkrečiu klausimu;
- pradinių hipotezių kūrimas;
- tekstyno rinkimas: garso ir / arba vaizdo įrašai, mokytojo stebėjimo užrašai ir apklausos;
- duomenų rašymas ir rinkimas;
- „akivaizdžių ir aiškių“ pavyzdžių rinkimas;
- rezultatų analizė;
- atlikto tyrimo palyginimas su jau publikuotais tyrimais;
- išvados.

Psicholingvistikos ir sociolingvistikos strategijos užtikrina kalbos produkavimo eksplikaciją, kodų kaitos atvejų analizę. Be to, kalbos produkavimo konceptualiųjų mechanizmų schemos tiksliau įvertinamos įtraukiant sociokultūrinius duomenis.

STRUKTŪRA IR TURINYS

Disertaciją sudaro įžanga, keturios dalys, išvados, literatūra ir priedai. *Įžangoje* pagrindžiama mokslinė problema ir jos bendras pobūdis, paaiškinama metodologija, apibrėžiamas tyrimo tikslas, uždaviniai, suformuluojamos hipotezės, aptariamas tyrimo aktualumas bei naujumas.

1 dalyje, *Kalbos produkavimo modeliavimas*, tiriamas kalbos produkavimo procesas vienakalbių ir daugiakalbių psicholingvistinių modelių, sukurtų įvairiems kūrimo duomenims įvertinti, atžvilgiu. Tiesioginis šnekamosios kalbos produkavimas yra itin sudėtingas, vienas kitą veikiančių procesų, kurie turi būti atlikti esant labai didelei spartai, rinkinys. Remiantis de Bot (1992) ir Dąbrowska (2004), vidutinis neoficialios kalbos kalbėjimo tempas yra 150 žodžių per minutę, kur paprastai vienas kalbantysis pakeičia kitą per 500 milisekundžių nuo ankstesnio pasikeitimo pradžios (ir iš tikrųjų jie dažnai sutampa), todėl kalbantieji yra priversti planuoti savo ėjimus tebesiklausydami savo pašnekovų. Nepaisant nepaprastai spartaus tempo, didelė pažanga padaryta išskiriant atskirus šnekamosios kalbos produkavimo proceso komponentus.

1.1. skyriuje, *Levelt kalbėjimo modelis*, išsamiai nagrinėjamas Levelt (1989) bei Bock ir Levelt (1994) kalbos produkavimo modelis. Remiantis šiuo modeliu, kalbos produkavimas laipsniškai pereina įvairias pakopas, kurios modelyje pateiktos kaip sudėtiniai komponentai, o kiekvienas šių komponentų turi konkrečią įvestį ir išvestį. Pagrindiniai kalbos produkavimo komponentai yra samprotavimo mechanizmas,

formulavimo mechanizmas, artikuliacijos mechanizmas ir stebėjimo mechanizmas. Formulavimo mechanizmas skiriamas į dviejų pobūdžių šifravimo mechanizmus: vieną gramatinį ir vieną fonologinį. Kadangi šie du elementai labai glaudžiai siejasi su mintiniu žodynu, jo struktūra šiame darbe taip pat aptarta.

Samprotavimo stadijoje kalbančiojo ketinimai virsta iki-žodiniais signalais. Procesas, kurio metu kuriami signalai, pasireiškia dviejuose etapuose: makroplanavime ir mikroplanavime. Mikroplanavime ilokuciniai ketinimai virsta kalbėjimo veiksmo ketinimais (cf. Austin, 1962). Manoma, kad šis procesas nepriklauso nuo kalbos. Mikroplanavimo proceso metu kalbėjimo veiksmo ketinimas paverčiamas iki-žodiniu signalu, kurį gali iššifruoti formulavimo mechanizmas. Mikroplanavimą sudarantys procesai nuo kalbos priklauso tiek, kiek skirtingos kalbos kelia skirtingus reikalavimus iki-žodiniams signalams. „Kalboje, turinčioje, pavyzdžiui, laikų sistemą, iki-žodiniame signale būtina užkoduoti parodomąsias ir vidines būsenos ar įvykio laiko savybes“ (Levelt, 1989: 157).

Kadangi formulavimo mechanizmas yra šitaip glaudžiai susijęs su žodynu, šiame modelyje taip pat išsamiai aptariama ir jo struktūra. Manoma, kad žodynas yra besiplečiantis aktyvinimo tinklas (Bock ir Levelt, 1994), kuriame įvairūs susikirtimo taškai, reiškiantys leksinius vienetus, yra tarpusavyje susiję, ir kuriame vieno susikirtimo taško suaktyvinimas (pvz., kai formulavimo mechanizmas pasirenka lema) automatiškai pakelia visų susikirtimo taškų, su kuriais jis yra susijęs visame tinkle, suaktyvinimo lygį. Vis dėlto terminas „susikirtimo taškas“ yra šiek tiek klaidinantis, nes juo leidžiama suprasti, kad leksiniai vienetai yra suvienyti objektai, neturintys vidinės struktūros. Tai, toli gražu, nėra tiesa. Vidinės leksinių vienetų struktūros vaizdavimas gali skirtis, tačiau bendrai sutinkama, kad tą struktūrą sudaro bent dvi dalys – lema ir leksema. Lema perteikia informaciją, susijusią su vieneto reikšme ir sintaksinėmis savybėmis, o leksemoje glūdi morfologinė ir fonologinė informacija. Svarbu paminėti, kad aktyvinimo plitimo kryptis yra sąvoka → lema → leksema, kadangi būtent šio proceso metu gali iškilti sunkumų, net ir vienakalbėje sistemoje. Vienas tokių sunkumų pavyzdžių yra „liežuvio galo“ (TOT⁴) fenomenas, kurį galima paaiškinti kaip „nesėkmingą leksemos išgavimą iš lemos“ (Bock & Levelt, 1994: 953). Taip atsitikus kalbantysis prisimena žodžio reikšmę, tačiau tikroji žodžio forma yra užblokuota. Kitas kalbėjimo klaidas taip pat galima priskirti prie leksinio informacijos išgavimo klaidų.

Remiantis Herwig (2001) pasiūlymu, teigiama, kad leksemoje taip pat glūdi ir ortografinė informacija. Kadangi gramatinio ir fonologinio šifravimo procesai yra atitinkamai susiję su lemomis ir leksemomis, Levelt drįsta teigti, kad žodynas tam tikra prasme yra padalintas į dviejų rūšių saugyklas: „galima teigti, kad lemos yra saugomos *lemų žodyne*, o morfo-fonologinės formos saugomos *formų žodyne*“ (Levelt, 1989: 187). Itin svarbu atsiminti, kad lemoje nėra jokios akivaizdžios informacijos apie formą. Nors, aiškinamaisiais tikslais, daug paprasčiau lemas vadinti pavadinimais, šnekamosios kalbos produkavimo metu jas galima pasirinkti be kartu jas lydinčių leksemų. Kitaip tariant, lemos nėra žodžiai, o tik informacija apie žodžius, ir be jas lydinčių leksemų jų kurti neįmanoma.

Formulavimo mechanizme iki-žodiniai signalai paverčiami fonetiniu planu vykstant dviem procesams – gramatiniam šifravimui ir fonologiniam šifravimui. Gramatinį šifravimą sudaro du etapai – funkcinis apdorojimas ir pozicinis apdorojimas.

⁴ Angl. *tip-of-the-tongue*.

Abu etapai yra susiję su lemomis. Šių etapų tikslas – sukurti išorinę struktūrą, į kurią būtų žiūrima kaip į daugialipsnę sintaksinę struktūrą, kurioje pasirenkamos lemos ir joms priskiriama gramatinė informacija, pavyzdžiui, linksnis, galūnė, skaičius ir t. t. Kaip apibūdinta šiame psicholingvistiniame modelyje, gramatinio šifravimo procesas labai panašus į kognityvinės lingvistikos gramatinio derinimo procesą, kuris išsamiai aprašytas 4 dalyje.

Išorinė struktūra siunčiama į fonologinio šifravimo mechanizmą, kuris kartu su leksemomis kuria fonetinį planą. Kaip minėta anksčiau, aktyvinimo plitimo kryptis yra sąvoka → lema → leksema. Leksemoje glūdinti morfologinė ir fonologinė informacija panašiai išgaunama plintančiu aktyvinimu. Čia kryptis yra morfema → skiemuo → fonemos; skiemuo suvokiamas kaip svarbiausias elementas kuriant fonetinį planą. „Leksinio elemento fonologinės specifikacijos atgaunamos ir paskirstomos nuosekliai ištariamame skiemenų rinkinyje“ (Levelt, 1989: 361). Morfemų lygmeniu išgaunami žodžio kamienai ir morfologiniai afiksai, skiemenų lygmeniu jie išskaidomi (jei reikia) į trilypius elementus „pradžia-branduolys-pabaiga“, o šie (esant grupėms) skirstomi į atskiras fonemas. Vienas fonologinio šifravimo elementų taip pat yra prozodijos kūrėjas, atsakingas už nuoseklios kalbos ritmo ir garso aukščio horizontalės kūrimą. Skiemenų seką galima pakeisti atsižvelgiant į asimiliaciją, išskaidymą skiemenimis ir t. t.

Fonetinis planas siunčiamas į artikuliacijos mechanizmą. Artikuliacijos mechanizmas – tai Levelt terminas, reiškiantis valdymo mechanizmą, jungiantį beveik 100 raumenų, pasiskirsčiusių trijose anatominiu požiūriu atskirose sistemose (kvėpavimo, laringalinėje ir virš-laringalinėje), kuris yra skirtas kalbėjimo garsams kurti vidutiniu 15 garsų per sekundę tempu. Spontaninėje kalboje artikuliacijos mechanizmas pradeda veikti tik gavęs konkretų minimalų duomenų kiekį, paprastai – vieną fonetinį žodį. Be abejonės, kalba nebūtinai turi būti spontaniška. Fonetinį planą galima išsaugoti buferinėje artikuliacijos mechanizmo atmintyje, kad ją būtų galima atkurti vėliau. Tokiu atveju šį planą galima stebėti prieš jį sukuriant ir, jei reikia, nusiūsti atgal, kad jis būtų performuluotas. Pagrindiniai kalbos vienetai, kuriuos apdoroja formulavimo mechanizmas, yra skiemenys. Įrodymais pažymima, kad skiemenys sisteminami taip, kad būtų sumažintos artikuliacijos pastangos tuo pat metu maksimaliai išryškinant skiriamuosius suvokimo bruožus (Lindblom, 1983). Panašiai, artikuliacijos mechanizmo sistemas galima pritaikyti taip, kad jos reguliuotų tokius aplinkos trikdymus, kaip triukšmas, maistas burnoje, liga ar nuovargis ir t. t.

Formulavimo mechanizmui sukūrus fonetinį planą jis iš karto gali būti stebimas (vidinės kalbos forma) arba jis gali būti artikuliuojamas bei stebimas (pasitelkiant kalbos-suvokimo sistemą) kaip atvira kalba. Vis dėlto šis dvigubas suvokimo ciklas (Levelt, 1989: 469) ne visada yra patikimas. Retkarčiais pasitaiko klaidų, ir neretais atvejais jos taip ir lieka neištaisytos, net ir vienakalbių kalboje. Manoma, kad stebėjimo mechanizmas priklauso nuo ribotų kalbančiojo turimų dėmesio resursų, kurių lygis svyruoja kalbos produkavimo proceso metu. Be to, akivaizdu, kad stebėjimas priklauso nuo konteksto: jei kalbantysis sutelkia dėmesį į gramatinį tikslumą, tikimybė, kad stebėjimo metu nebus pastebėta daugiau leksinių ar fonologinių klaidų, padidėja. Paprastai stebėjimas yra tiesioginis (vykstant dvigubam suvokimo ciklui), tačiau jis taip pat gali būti netiesioginis, priklausomai nuo pašnekovo, kad nesupratimas būtų žymimas atvirai (t. y., užduodant tokį klausimą, kaip *ką jūs turite omenyje?*) arba ne žodžiais (pvz., atrodant suglumusiam, nustebusiam ir t. t.).

1.2 skyriuje, *Daugiakalbių šnekamosios kalbos produkavimas*, kritikuojamas modelis daugiakalbių kalbančiųjų požiūriu. Kecskes ir Papp (2000) pateikia tokią kritiką, kuri tapo labai įtakinga dėl keturių pagrindinių bruožų. Visų pirma šie mokslininkai pastebi, kad daugumos sąvokų ne tik negalima atskirti nuo kalbos, jos taip pat yra būdingos konkrečiai kalbai. Antra, sąvokos ne tik yra būdingos konkrečiai kalbai, tačiau jos taip pat priklauso ir nuo konkrečios kultūros, „ne tik suvokimo procese (t. y., kuriant mintį), tačiau taip pat ir pradiniu daugelio sąvokų kūrimo metu“ (Kecskes ir Papp, 2000: 41). Trečia, silpnoji Sapir-Whorf teorijos (Sapir, 1921; Whorf, 1956) versija arba lingvistinis reliatyvumas sustiprinamas daugiakalbystės tyrimais (cf. Gumperz ir Levinson, 1996). Ketvirta, Kecskes ir Papp (2000) pabrėžia, kad du (ar daugiau) daugiakalbių kalbos kanalai suformuoja visada prieinamas bendravimo sistemas (CAIS⁵). Tai gali paskatinti kodų kaitą ir kitas tarpkalbinės įtakos formas, fenomenus, kurių vienakalbių kalbėjimo modelis (ir galbūt vienakalbis kalbantysis) negali paaiškinti.

1.2 skyriuje nagrinėjami keturi daugiakalbystės modeliai: patikslintas hierarchinis Kroll ir Stewart (1994) modelis, Green (1986, 1998) slopinančio valdymo modelis, konkurencinis Bates ir MacWhinney (1982) modelis bei dinaminis Herdina ir Jessner (2002) daugiakalbystės modelis. Kadangi dauguma šių modelių yra pagrįsti sąvokomis ir suvokimu, ir kadangi vėliau šioje disertacijoje ypatingas dėmesys yra skiriamas konceptualiajam derinimui, darbe taip pat pristatomos kai kurios sąvokų ir sąvokinės struktūros teorijos.

Remiantis patikslintu hierarchiniu modeliu (RHM⁶), pagrindinė konceptinė bazė yra prieinama abiem kalbomis vartojant sąvokų sąsajas, leidžiančias iš sąvokų kurti leksinius vienetus bet kuria kalba. Leksinės abiejų kalbų sąsajos yra asimetrinės, kadangi pirmuosiuose kalbos įsisavinimo etapuose L2 labai priklauso nuo L1, nes informacijos ieškoma konceptinėje bazėje. Kitaip tariant, L2 žodį visų pirma reikia išversti į L1, tik tada jis bus suvokiamas konceptualiai. Atvirkštinė situacija tokia pati: visų pirma sąvoka turi būti pakeista L1 žodžiu, tada ją reikia išversti į L2. Viena iš pagrindinių RHM įžvalgų yra ta, kad vystantis kalbiniams įgūdžiams daugiakalbių vaizdavimo sistema taip pat keičiasi. Tiksliau sakant, tarp L2 ir sąvokų saugyklos vystosi tiesioginės sąsajos. Šių sąsajų nebuvimas ankstesniuose etapuose kompensuojamas vertimu, todėl daugelis autorių (pvz., Michael ir Gollan, 2005; Kroll ir Tokowicz, 2001; Wong Fillmore, 1991) teigia, kad pasinėrimas į kalbinę aplinką yra kur kas efektyvesnis, nei mokymas klasėje, kadangi taip plėtojamos tiesioginės sąvokų sąsajos į ir iš L2.

Slopinančio valdymo modelis (ICM⁷), kurį pirmiausia pasiūlė Green (1986; patikslintas 1998 m.), remiasi idėja, kad norėdamas pasakyti žodį viena kalba, dvikalbis kalbantysis taip pat privalo neleisti sau ar užslopinti atitinkamo žodžio (-ių) naudojimą kita kalba, kuria jis kalba. Remiantis ICM manoma, kad abi dvikalbio žmogaus kalbos visada yra aktyvios, be to, norint sėkmingai produkuoti kalbą, vieną iš tų kalbų reikia sulaikyti ar neleisti sau jos vartoti. Nors šis modelis sukurtas dvikalbiams, Green (1986) taip pat kalba apie trikalbius bei poliglotus. Jis pabrėžia faktą, kad kuo daugiau kalbų mokama, tuo daugiau kyla valdymo ir kitų kalbų slopinimo problemų. Šis modelis gali paskatinti apsvarstyti kitus veiksnius, galinčius reikalauti slopinimo (ir todėl bus sunaudojama daugiau dėmesio šaltinių) vykstant kalbos produkavimo procesui, kalbant

⁵ Angl. *constantly available interacting system*.

⁶ Angl. *revised hierarchical model*.

⁷ Angl. *inhibitory control model*.

išsamiau – išorinio dėmesio atitraukimo, nesusijusio su pačiu procesu, pavyzdžiui, dėl fono triukšmo, emocinių ar kitokių veiksmų.

Konkurencinis modelis, kurį pirmiausia pasiūlė Bates ir MacWhinney (1982), visų pirma yra vaikų kalbos įsisavinimo modelis, nors jis taip pat buvo taikomas tikrinant įvairias hipotezes apie suvokimą ir kalbos produkavimą įsisavinant antrąją kalbą (Kilborn, 1994). Kaip galima spręsti iš pavadinimo, šios teorijos pagrindas yra konkuravimas. Dvi kalbos įsisavinime konkuruojančios jėgos yra analogija ir įrodymas. Kad sukurtų naujus posakius, vaikai gali piešti analogijas, pagrįstas tuo, ko jie išmoko apie kalbos gramatiką, fonologiją ir t. t. Tuo pačiu metu bendraudami su kitais, vaikai renka įrodymus apie naujas struktūras, taisykles ir t. t. Kai įrodymai prieštarauja analogijai, vyksta vidinė konkurencija dėl produkavimo. Šis procesas iš esmės lieka nepakitęs kai besimokantieji yra suaugusieji, studijuojantys FL. Svarbu pabrėžti lavinamąjį šio proceso pobūdį. Pusiausvyra tarp įrodymo ir analogijos yra nuolatinės kaitos būsenos. Kiekvienas naujas pasakymas, kurį besimokantysis išgirsta, gali pakeisti įrodymų svarumą į vienos ar kitos analogiškai sukurtos taisyklės pusę. Vėliau nauji įrodymai gali paskatinti besimokančiuosius iš naujo įvertinti ir atnaujinti gramatines žinias pasitelkiant lavinamąjį procesą.

Terminas rezonansas⁸ (MacWhinney, 2005: 50, 60-63) taip pat svarbus suvokiant konkurencines tendencijas, pasireiškiančias kalbos besimokančių asmenų kalbos vartojimo metu. Šis terminas tiesiogiai susijęs su modeliuose (ypač leksiniuose) egzistuojančiais nervų sistemos tinklais, kurie buvo aptarti anksčiau. Iš esmės, manoma, kad kuo dažniau naudojama abipusių ryšių seka, tuo labiau rezonansinė ji tampa. Todėl rezonansą galima suvokti kaip sumažintą aktyvinimo slenkstį: visų pirma „į galvą ateis“ labiau rezonansiniai elementai ir sąsajos (pvz., kasdienis žodynas), o ne retos ar sudėtingos formos, todėl konkurenciniame modelyje į perkėlimą žiūrima kaip į konkuravimo procesą, stipriai veikiamą rezonanso. Polinkiai, išvystyti besimokančiajam mokantis L1, tam tikrą laiką nurungs bet kokias kitokiu būdu paveiktas L2 taisykles dėl jų neįveikiamo rezonanso. Kalbos viduje atsirandančias klaidas taip pat galima paaiškinti rezonansu: pripažintas ir naudojamas (neteisingas) modelis bus labiau rezonansinis nei (teisingos) alternatyvos, o tai reiškia, kad vykstant kalbos produkavimo procesui šis modelis nurungs tas alternatyvas.

Dinaminis daugiakalbystės modelis (DMM⁹), pasiūlytas Herdina ir Jessner (2002), visiškai neigia linijinę kalbos vystymo teoriją, kurioje į kalbos mokymąsi žiūrima kaip į veiksmų, kuriuos reikia atlikti tam tikra tvarka, seką. Remiantis DMM manoma, kad kalbos vystymąsi apibūdina nelinijinis mokymas, grįžtamasis procesas (taip pat žinomas kaip kalbos praradimas), stabilumas, kintamųjų tarpusavio priklausomybė, sudėtingumas ir savybių pokyčiai pereinant atskirus tobulėjimo ir reorganizavimo etapus. Kalbos vystymasis – tai procesas, kuriam vykstant lėtas pradinis tobulėjimas laipsniškai spartėja, tačiau vėliau vėl sulėtėja ir pagaliau pasiekia pusiausvyrą bei tampa pastovus. Šio sulėtėjimo priežastys yra riboti besimokančiojo resursai (laiko, energijos, dėmesio šaltiniai, motyvacija ir t. t.) bei pastangos vystyti kalbos lygį (LME¹⁰), kurios yra būtinos norint išlaikyti besiplečiančią kalbos sistemą. LME sukuria aukščiausią kalbos sistemos vystymosi ribą, nes pastangos, reikiamos išlaikyti šią sistemą, viršija faktinių kalbos žinių augimą, todėl LME kelia grėsmę bet kokios sistemos, kurią sudaro daugiau nei

⁸ Angl. *resonance*.

⁹ Angl. *dynamic model of multilingualism*.

¹⁰ Angl. *language maintenance effort*.

viena kalba, stabilumui. Herdina ir Jessner (2002: 103) siūlo teorinės vienkalbystės principą, kuriuo remiantis teigiama, kad „vienkaltystė yra natūrali kalbančiojo būseną“. Taip yra dėl to, kad daugiakalbiai nuolat jaučia (vidinį, konkurencinį) spaudimą optimizuoti savo lingvistines sistemas, o leksinių elementų, gramatinių ir sintaksinių struktūrų ir t. t. kiekis, kurio reikalauja daugiakalbės sistemos, yra nenašus ir neoptimalus. Į kodų kaitą, minėtą anksčiau kituose modeliuose, DMM žiūrima kaip į vienos ar visų kalbos posistemių, kurios konkuruos dėl LME, nykimo požymį. DMM taip pat yra pereinamosios dvikalbystės modelis, kuriame vieną kalbos sistemą pamažu pakeičia kita sistema.

Daugelyje anksčiau minėtų modelių nekritiškai naudojamas terminas *sąvokos*. Reikia paminėti, kad ne visos sąvokos yra lygiareikšmės. Remiantis prototipo teorija (Rosch, 1978; Rosch, Mervis, Gray, Johnson ir Boyes-Braem, 1976), sąvokos sisteminamos į kategorijas, kurios daugiau ar mažiau apima viską. Šis „visko apėmimas“ remiasi kategorijos detalumo lygiu, pvz., tokiu, kad kategorija *gyvūnas* yra ne tokia detali, kaip kategorija *šuo*, kuri pati nėra tokia konkreti, kaip kategorija *čichuachua*. Be to, kuo abstraktesnė kategorija, tuo labiau tikėtina, kad ji turės neapibrėžtas ribas (Evans ir Green, 2006). Sąvokos taip pat būdingos konkrečiai kultūrai, ir jos formuojasi iš tokių kultūrinių fenomenų, kaip religija, tradicijos ir stereotipai. Kadangi teigiama, kad konceptualusis derinimas yra mechanizmas, kuriuo grindžiamas perkėlimas (aprašytas 4 dalyje), pateikiamos dvi teorijos apie sąvokas, atitinkančios svarstomas daugiakalbių kalbos produkavimo problemas: Kecskes ir Papp (2000) bendroji konceptinė bazė ir Evans (2006) leksinių sąvokų ir kognityvinių modelių teorija.

Remiantis Kecskes ir Papp (2000), bendroji konceptinė bazė (CUCB¹¹) yra unikalus daugiakalbių bruožas; vienkaltibiai neišvysto CUCB ir jiems jos nereikia. Be daugiakalbių kalbų sistemų, pati CUCB yra dinamiška sistema, o jos pobūdis ir struktūra nuolat keičiasi priklausomai nuo tokių kintamųjų, kaip kalbančiojo kalbos mokymosi istorija, dabartinė aplinka ir bendravimo poreikiai bei nuomonė, kuri (-ios) kalba (-os) yra prestižinė (-ės). Daugiakalbiai išvysto CUCB pasiekę užsienio kalbos išlaikymo slenkstį. Dauguma CUCB esančių sąvokų yra būdingos konkrečiai kalbai bei kultūrai. Šį teiginį taip pat patvirtino ir Wierzbicka (1998). Taip yra dėl to, kad sąvokos patenka į CUCB vienu ar kitu kalbos kanalu, ir daug sąvokų yra unikalios konkrečioje kultūroje. Nauja informacija, patekusi į CUCB vienu kalbos kanalu, turi būti neutralizuota, kol ji bus pasiekama kitais kanalais. Neutralizuota sąvoka – tai tokia sąvoka, kurią galima išreikšti taip pat puikiai daugiau nei viena kalba. Neutralizacija priklauso nuo sąvokos pobūdžio ir aplinkos spaudimo ją neutralizuoti. Įgijus pakankamai aukštus dvikalbystės įgūdžius CUCB dominuoja neutralizuotos sąvokos, kurias kalbantysis gali išreikšti santykinai lengvai ar nuosekliai bet kuria kalba; vis dėlto, tam tikras sąvokų, būdingų konkrečiai kalbai ir kultūrai, kiekis visada išliks unikalus L1 ir L2.

Leksinių sąvokų ir kognityvinių modelių teorijoje¹² leksinės sąvokos apibrėžiamos kaip „sukaupti lingvistinių žinių vienetai“ (Evans, 2006: 496). Tai gali būti žodžiai, sietinės morfemos, idiominiai posakiai ir net žodžiais neišreškiamos formos, pvz., gramatinės konstrukcijos. Itin svarbu paminėti, kad leksinės sąvokos būdingos tiek konkrečiai kalbai, tiek ir konkrečiai kultūrai (Evans, 2006: 502, 509). Be to, nors leksinėms sąvokoms natūraliai būdinga tam tikra forma (t. y., jos yra susijusios su konkrečia leksine forma), formos nepriklauso nuo leksinių sąvokų. Kitaip sakant, ta pati

¹¹ Angl. *common underlying conceptual base*.

¹² Angl. *lexical concepts and cognitive models theory*.

forma gali suaktyvinti skirtingas leksines sąvokas, todėl leksinės sąvokos yra lygios lemoms. Kognityviniai modeliai apibrėžiami kaip „konceptualių žinių struktūros, sudarančios semantinį potencialą, prie kurio prieigą sukuria leksinės sąvokos“ (Evans, 2006: 496). Manoma, kad šios struktūros iš prigimties nėra lingvistinės, todėl jos yra lygios sąvokoms. Kognityvinius modelius sudaro atskiri aspektai ir juos visus siejantys ryšiai. Kaip tokie elementai, jie yra holistiniai tuo atžvilgiu, kad jie yra turtingesni ir išsamesni nei leksinių sąvokų, kuriomis prie jų prieinama, suma. Kognityviniai modeliai yra dinamiški, nuolat atnaujinami visą laiką vykstančios patirties, tačiau suformuojantys tam tikrą laiką stabilias kognityvines struktūras.

2 dalyje, *Sociolingvistiniai anglų kalbos įsisavinimo aspektai*, nuo teorijų apie kalbos sistemas ir produkavimą, pereinama prie sociokultūrinio konteksto, nuo kurio jos yra neatskiriamos ir kuriame jos išsidėsčiusios. Apžvelgus naujausias teorijas apie sociokultūrinę / kalbos sąsajas pateikiamas išsamus trikalbių studentų, kurių šnekamosios (ir rašomosios) kalbos produkavimas bus analizuojamas 3 ir 4 dalyse, sociokultūrinio kalbos vartojimo modelių tyrimas. Šią dalį sudaro trys skyriai.

2.1 skyriuje, *Visuomenė, kultūra, kalba*, pateikiama naujausių tyrimų apie kultūros ir visuomenės poveikį kalbos vartojimui apžvalga. Čia itin svarbi kalbinė bendruomenė. Kalbinė bendruomenė apibrėžiama (Hymes, 1986: 36) kaip „bendruomenė, vartojanti tokias pačias kalbos pateikimo ir interpretavimo taisykles bei tokias pačias bent vienos lingvistinės rūšies interpretavimo taisykles“. Kitaip tariant, kalbėjimo bendruomenė laikosi tų pačių bendravimo normų. Taigi daroma logiška prielaida, kad skirtingose kalbėjimo bendruomenėse egzistuoja skirtingos bendravimo taisyklės. Šios taisyklės nėra asmeninės, bet socialinės. Šią socialinę kalbą galima pavadinti išorine kalba ir ją galima priešpriešinti su Vygotsky siūloma vidine kalba. Remiantis Vygotsky (1986), vaikai vidinę kalbą vysto tam tikromis pakopomis. Visų pirma išsivysto socialinė kalba, kuri yra tiesiogiai adresuojama suaugusiesiems ir vartojama konkrečioms tikslams pasiekti. Toliau eina egocentrinė kalba, kai vaikai ima „garsiai galvoti“. Visa tai virsta vidine kalba. Pagal Vygotsky (1978: 57), vaiko vystymasis labai priklauso nuo sociokultūrinės aplinkos, kadangi „kiekviena vaiko kultūrinio vystymosi funkcija pasireiškia du kartus: visų pirma socialiniu lygiu, o vėliau, individualiu lygiu“, todėl, pasak Vygotsky, „vaiko vystymasis – tai išorinio poveikio ar socialinių koordinacijų kultūros elementų įsisavinimas“ (Perret-Clermont, Carugati ir Oates, 2004: 310). Galima teigti, kad ne tik kalbėjimas ir kalba, tačiau ir pats mąstymo procesas – paties žmogaus savęs suvokimo sąvoka – pagrindiniu lygiu priklauso tiek nuo konkrečios kultūros, tiek ir nuo pačios kalbos.

Vis dėlto kalbos mokymasis paprastai nėra prilyginamas kultūriniam pažinimui. Tik ilgalaikis asmeninis buvimas sociokultūrinėje aplinkoje, kurioje kalbama konkrečia užsienio kalba, galėtų pradėti vesti žmogų vystymosi link, kurį būtų galima pavadinti daugiakultūrine daugiakalbyste, nors net ir tai jokių būdu nesuteikia jokių garantijų ir priklauso nuo kalbančiojo pasiryžimo, taip sakant, „palikti vietos“ L2 kultūrai. Pavyzdžiui, Acton ir Walker de Felix (1986) nustatė, kad L2 produkavimas paprastai yra pagrįstas L1 sociokultūra, kol pasiekama aukšto lygio akultūracijos stadija. Kecskes ir Papp (2000: 108) teigia, kad tai, ar besimokantysis pasieks šią stadiją, „priklauso ne tik nuo L2 kalbos įgūdžių vystymo, tačiau taip pat ir nuo kalbančiojo pasiryžimo įgyti naujų sociokultūrinių struktūrų ir paversti jas funkcionuojančia CUCB dalimi“.

Tokiu atveju kultūra, kaip ir kalba, yra socialinė ir asmeninė. Visiškai įmanoma, kad anglų kalbos studentas gali nenorėti pasiekti aukšto nuoseklumo lygio ar

„panaikinti“ savo akcentą; galimas dalykas, kad šie veiksmai atrodytų kaip jo ar jos gimtosios kalbos ir kultūros išdavimas. Todėl, be fonologijos, gramatikos ir sintaksės perkėlimo, neturėtume nustepti pamatę, kad taip pat perkeliamos pragmatinės bei socialiai ar kultūriškai pagrįstos struktūros (Cenoz, 2003; Fouser, 2001). Net jei toks perkėlimas yra nesąmoningas ar netyčinis, stebėjimo mechanizmui labai sunku jį užfiksuoti: atsiminkime, kad natūraliai stebėjimas priklauso nuo konteksto ir yra konceptualus. Labai tikėtina, kad toks perkėlimas būdingas studentams, besimokantiems kalbų FL aplinkoje. Esant tokioms sąlygoms nėra realių galimybių internalizuoti kultūrinius FL standartus.

2.2 skyriuje, *Sociokultūrinio kalbos vartojimo tyrimas*, pristatomi anglų ir rusų kalbų studijų programą (toliau vadinama AnRK, pagal universiteto kodą) Vilniaus universitete Kauno humanitariniame fakultete pasirinkusių studentų sociokultūrinio kalbos vartojimo tyrimo rezultatai. Studentams skirti klausimai buvo suklasifikuoti į tris kategorijas: demografiniai, kalbos istorijos ir kultūriniai. Demografiniais klausimais buvo nustatytas studentų amžius, tautybė ir gimtoji (-sios) kalba (-os).

Kalbos istorijos klausimais buvo tiriama, kiek laiko studentai mokėsi tris kalbas – lietuvių, rusų ir anglų, kurioms šiame darbe skiriamas pagrindinis dėmesys. Gavus pagrindinius rezultatus, kuriais remiantis apibūdinamas šio tyrimo „bendras tikslas“; remiantis atsakymais į anksčiau minėtus klausimus galima daryti tokias išvadas: toks studentas formaliai mokėsi lietuvių kalbos bent 8 metus, anglų kalbos – bent 8 metus, ir rusų kalbos – bent 6 metus, o jo gimtoji kalba yra lietuvių (49%), rusų (35%) arba ir lietuvių, ir rusų (8%; iš viso 92%). Studentų taip pat buvo paprašyta išvardinti jų „mėgstamiausią (-ias)“ kalbą (-as) ir pateikti priežastis, kodėl jos yra mėgstamiausios. Daugelis priežasčių, kurias pateikė studentai, pirmenybę teikiantys rusų kalbai, yra susijusios su kultūra, literatūra bei šios kalbos žodyno turtingumu. Šios priežastys yra visiškai priešingos tom, kurias pateikė studentai, pirmenybę teikiantys anglų kalbai. Dažniausiai pateiktos priežastys buvo susijusios su anglų kalba kaip pagrindine visame pasaulyje vartojama kalba. Kalbant apie abi užsienio kalbas, studentai taip pat jas mėgsta dėl jų „lengvumo“, nors tai, kuo studentai grindžia ir kaip apibūdina šią savybę, liko neaišku.

Remiantis Kellerman (1983), vienas iš svarbiausių veiksnių, besimokančiajam darančių L1→L2 poveikį, yra besimokančiojo suvokiamas (o ne tikrasis tipologinis) atstumas¹³, skiriantis dvi kalbas. Kitais žodžiais tariant, jei besimokantis asmuo suvokia bei priima kalbą kaip labai skirtingą nuo jo gimtosios kalbos, daug labiau tikėtina, kad jis susidurs su sunkumais besimokydamas tos kalbos nei tas, kuris suvokia tą kalbą kaip panašią į gimtąją. Šiuo tyrimu buvo siekiama išnagrinėti šį klausimą prašant studentų pateikti savo nuomonę apie tai, kurių kalbų pora (LT/RU, RU/EN arba LT/EN) „turi daugiausia panašumų“. Gauti rezultatai parodė, kad, studentų nuomone, daugiausia panašumų turi lietuvių ir rusų kalbos – šių kalbų porą pasirinko 63% studentų. Tai rodo, kad labiau tikėtina, jog anglų kalba, kuri yra suvokiama kaip labiau nutolusi nuo lietuvių kalbos, bus veikiamą elementų perkėlimo iš L1.

Klausimyne taip pat buvo skiriamas dėmesys platesnei sociokultūrinei aplinkai, kurioje vyksta specializuotas studentų mokymasis. Nepaisant auditorijose vartojamos mokymosi kalbos, studentai kur kas daugiau laiko praleidžia už auditorijos ribų, būdami savo aplinkoje, todėl šiame darbe tiriama, kurios kalbos vartojimui studentai teikia

¹³ Angl. *perceived distance*.

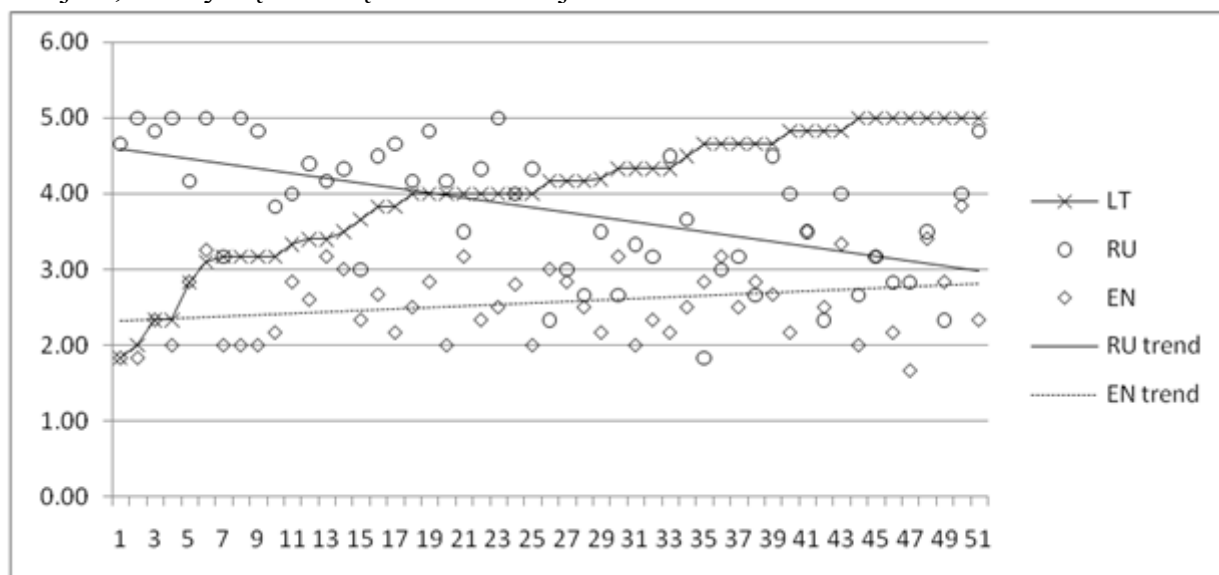
pirmenybę įvairiose socialinėse (neakademinėse) situacijose. Tyrimo klausimais taip pat buvo siekiama išanalizuoti tokias situacijas, kuriose kalbos naudojimas būtų produktyvesnis, priešinant jį su receptyviu. Gauti rezultatai parodė, kad įvairiose situacijose studentai būna aplinkoje, kurios kontekstas yra daugiausia susijęs su lietuvių / rusų kalbomis. Šių dviejų kalbų dominavimas atsakymuose į anksčiau minėtus klausimus įrodo, kad jos yra gana rezonansinės. Anglų kalba, kuri retai vartojama už auditorijos ar interneto ribų, nėra rezonansinė.

Kalbant apie šio tyrimo kultūrinę dalį, studentų buvo paprašyta parašyti keletą būdvardžių, apibūdinančių lietuvių, rusų ir britų / amerikiečių „stereotipinį bendravimo stilių“ ir tada pasirinkti vieną iš tų stilių, kuris, studentų nuomone, jiems yra „artimiausias“. Daugiausia iš visų 115 būdvardžių arba į būdvardžius panašių junginių parašė vos vienas ar du studentai, tačiau kiti buvo pavartoti kur kas dažniau. Būdvardžiai, kuriuos studentai parašė apibūdinami kiekvieną tautybę, buvo suskirstyti į tris kategorijas – teigiami, neutralūs ir neigiami – remiantis poliškumu, metodu, dažnai taikomu subjektyvumo ir požiūrio nustatymo analizėje. Kompiuterizuotas Harvardo universiteto tekstinių duomenų turinio analizės žodynas „General Inquirer“ (2000) buvo panaudotas kaip išankstinio poliškumo žodynas. Lietuviams 60% visų pateiktų būdvardžių turėjo neigiamą reikšmę, dar 10% – neutralią, o likę 30% buvo teigiamą reikšmę turintys būdvardžiai. Kita vertus, rusams 72% visų būdvardžių pasirodė esantys teigiami, 9% neutralūs ir tik 19% neigiami. Anglakalbių rezultatai dar optimistiškesni: 81% teigiamų būdvardžių, 7% neutralių ir 12% neigiamų būdvardžių. Studentams pateikus šiuos būdvardžius, jų buvo paprašyta nuspręsti, kuris stilius – lietuvių, rusų ar britų / amerikiečių – buvo „artimiausias“ jiems. Dar kartą reikia paminėti, kad gauti rezultatai yra labai informatyvūs ir daug ką pasakantys, nors į šį klausimą atsakė tik 62% visų grupės studentų. Iš šių 62% 17 studentų tapatina save su rusų kultūra, 11 studentų – su britų / amerikiečių kultūra. Tik 4 studentai iš visos AnRK grupės teigė, kad jiems artimiausia yra lietuvių kultūra. Ir toks atsakymas gautas nepaisant fakto, kad šie studentai vartoja lietuvių kalbą beveik kiekvienoje įsivaizduojamoje socialinėje situacijoje.

Šiuos rezultatus galima kontrastiškai sugretinti su studentų atsakymais, pateiktais paskutinėje klausimyno dalyje, pavadinimu „Kultūrinės skalės“. Šioje dalyje studentams buvo suteikta galimybė sutikti arba nesutikti su įvairiais faktais apie lietuvių, rusų ir anglų kalbomis kalbančias kultūras naudojant 5 punktų Likert tipo skalę. Pateiktais klausimais buvo siekiama sužinoti, kaip artimai studentai sieja save su trimis kultūromis, kurių kalbas jie studijuoja. Šioje dalyje naudoti klausimai, padėję sužinoti daugiau – ne vien tik studentų stereotipus. Tai paviršutiniškesni atsakymai, o ne įsitikinimai, kuriais studentai giliai tiki. Buvo tikimasi, kad šie klausimai padės atskleisti daugiau informacijos apie skirtingus studentų požiūrius į šiame darbe nagrinėjamas kultūras, nei tie klausimai, kuriuos aptarėme anksčiau. Apskaičiavus visos grupės vidurkį gauti tokie rezultatai: dauguma atsakymų apie lietuvišką kultūrą (33 iš 51 arba 65%) buvo 4 ar daugiau; vidurkis buvo 4,02, standartinis nuokrypis – 0,86. Rusų kultūrai teko mažesnė proporcija – tik 26 iš 51, arba 51% – rusų kultūrai buvo skirti 4 ar daugiau balų (vidutinis balas – 3,78, standartinis nuokrypis – 0,87). Nei vieno studento vidutinis atsakymas į šešis klausimus apie anglakalbių kultūrą nepasiekė 4 balų; vidutinis atsakymas buvo tik 2,56 (standartinis nuokrypis – 0,5).

Vėliau šie rezultatai buvo sudėti tokiu būdu: atsakymai į klausimus lietuvių kalba buvo sudėti didėjančia tvarka, atitinkami atsakymai į klausimus rusų ir anglų kalbomis

buvo sudėti taip, kaip jie buvo pateikti. Kaip matome 1 pavyzdyje, gauti rezultatai aiškiai rodo, kad kuo labiau šie studentai tapatina save su lietuvių kultūra, tuo labiau jie jaučiasi nutolę nuo rusų kultūros. Tuo pačiu metu, nei vienas studentas nesijaučia itin artimas anglakalbių kultūrai. Toks pat modelis gaunamas suklasifikavus studentų atsakymus, kuriuose atsakymai su rusų kultūra pateikti didėjančia tvarka, bei taip pat suskirsčius šiuos atsakymus pagal respondentų tautybę: atsakymams, kai pateikta lietuvių kultūra, didėjant, atsakymų su rusų kultūra mažėja ir atvirkščiai.



1 pav. AnRK studentų grupės kultūrinis tapatinimas.

2.3 skyriuje, *Santrauka ir diskusija*, įrodinėjama, kad lietuvių ir rusų kultūrų konkurencijos, kurią matome iš atlikto tyrimo, priežastys gali būti dėl rusų kalbos padėties studijų programoje. Beveik pusė visos grupės studentų pažymėjo rusų kalbą kaip jų mėgstamiausią, lyginant tik su dviem studentais, pasirinkusiais lietuvių kalbą. Pagrindinės tokio rezultato priežastys buvo susijusios su turtingu rusų kalbos žodynu ir rusų literatūra. Šios priežastys yra akademinės ar lingvistinės, nes dėl šios kalbos, kaip vienos iš dviejų kalbų, studijuojamų pagal AnRK programą, padėties rusų kalba šioje grupėje tapo prestižine kalba.

Šiame skyriuje taip pat įrodoma, kad tokioje grupėje kaip ši, tarpkalbinė įtaka yra neišvengiama. Kaip rodo šio tyrimo rezultatai, didžiausia CLI bus jaučiama visada, kai šie studentai bandys kalbėti ar rašyti anglų kalba. Anglų kalba yra ne tik kalba, kurios atstumas nuo L1 suvokiamas kaip didžiausias, tačiau ji taip pat neišvengiamai yra nepakankamai atstovaujama aplinkoje. Studentai turi nepakankamai produktyvaus anglų kalbos vartojimo patirties ir net anglų kalbos auditorijose taikomas dviejų kalbų vartojimo režimas¹⁴. Todėl manoma, kad konceptualizuodami ir formuluodami pasakymus, kuriuos vėliau jie turi išversti iš lietuvių ar rusų kalbos į anglų kalbą, jie labiausiai pasikliauna jiems labiau rezonansine (-ėmis) kalba (-omis).

Ši darbo dalis baigiama išskiriant tris svarbius pastebėjimus apie visuomenės / kultūros / kalbos sąveiką. Visų pirma šių studentų kalbėjimo bendruomenė yra natūraliai lietuviška / rusiška. Galima tikėtis, kad natūraliai lietuvių ir rusų pragmatinės normos bus perkeltos į anglų kalbą. Antra, studentų vidiniai balsai taip pat „kalba“ lietuviškai arba rusiškai. Kaip pažymi Kecskes ir Papp (2000), tai yra kalbos, kuriomis jie galvoja,

¹⁴ Angl. *bilingual language mode*.

net kalbėdami angliškai, o tai neišvengiamai veda CLI link ir perkėlimo įvairiais skirtingais lygiais. Trečia, kadangi šie studentai mokėsi anglų kalbos FL klasės aplinkoje, jiems teko labai mažai arba visai neteko būti autentiškoje anglakalbių kultūroje. Tikėtina, kad nei vienas šių studentų nėra pasiekęs lygio, nors šiek tiek panašaus į anglų kalbos akultūracijos ribą ir, kaip matoma anksčiau pateiktoje diagramoje, būtent dėl išvardintų priežasčių anglų kultūra šiems studentams išlieka svetima. Pragmatiniu atžvilgiu galima tikėtis, kad dėl to bus daugelis posakių, neatitinkančių anglų kalbos normų.

3 dalyje, *Šnekamosios anglų kalbos produkavimo tarpkalbiniai aspektai*, analizuojama AnRK studentų, kurių L1 yra lietuvių kalba, šnekamoji anglų kalba darant prielaidą, kad lietuvių kalbos lingvistinės ir sociokultūrinės normos neišvengiamai turės poveikį šių studentų anglų kalbos produkavimui. 3 dalį sudaro trys skyriai.

3.1 skyriuje, *Tarpkalbinės įtakos tipai*, apibrėžiamos ir apibūdinamos septynios CLI rūšys, aptiktos šnekamosios kalbos tekstyne, surinktame šiai disertacijai. Šios rūšys yra tokios: dvejojimai¹⁵, kodų kaita, neologizmai ir svetimų žodžių vartojimas, perkėlimas, fonologija, bendravimo strategijos bei pragmatiniai netikslumai. Dvejojimas, taip pat vadinamas stabtelėjimu, būdingas ne tik išskirtinai daugiakalbiams. Dvejojimas pasireiškia keturiomis formomis: užpildytos bei neužpildytos pauzės, pakartojimai bei netikros pradžios (Maclay ir Osgood, 1959). Manoma, kad visos šios pasireiškiančios formos, tačiau ypatingai užpildytos pauzės, reiškia kalbančiojo bandymus kontroliuoti kalbėjimo pasikeitimus, kai kalbėti ima kitas pašnekovas (Carroll, 2008). Remiantis Dewaele (2001, 1996), daugiakalbiams labai būdingi dvejojimai prieš žodyno spragas ir po jų, kurios nurodo kognityvinę veiklą. Antro tipo CLI yra kodų kaita (Poplack, 2000; Myers-Scotton ir Jake, 2001; Myers-Scotton, 2005), šioje disertacijoje apibrėžiamas kaip bet koks ne anglų kalbos žodžio, frazės ar sakinio įterpimas į kalbėjimo anglų kalba srautą. Vienakalbiams tai taip pat yra būdinga, nors paprastai tokiu atveju tai būna stiliaus priemonės įterpimas. Vis dėlto vienakalbiai negalėtų visiškai perjungti savo mąstymo taip, kad produkuotų kitą kalbą, o tuo tarpu daugiakalbiai gali ir tai daro.

Trečio tipo CLI yra neologizmų ir / arba svetimų žodžių vartojimas (Cenoz, 2001; Poulisse, 1990). Čia terminas neologizmas reiškia bet kokį tam kartui sukurtą žodį, kuris nėra standartinis anglų kalbos žodis; paprastai toks žodis sukuriamas neteisingai jį išvedant. Svetimų žodžių vartojimas apibrėžiamas kaip „L1 (arba Ln) žodžio vartojimas fonologiškai ar morfologiškai jį perdirbant“ (Poulisse, 1990: 111) į tą kalbą, kuria šnekama. Perkėlimas yra gerai žinomas fenomenas, kai L1 elementų galima aptikti produkuojant L2; tai gali atsitikti visais lingvistiniais lygiais ir produkavimo etapais, pradedant pragmatika ir baigiant fonologija bei pradedant sąvokų kūrimu ir baigiant artikuliacija. Fonologijos atžvilgiu, L1 modeliai ir rezonansiniai įpročiai taip pat yra perkeliama; nei vienas studentas nekalba be akcento. Dažniausiai studentų akcentas netrukdo bendrauti, tačiau kartais dėl konkrečių tarimo ypatumų užsienio kalba šnekančius studentus gali būti sunku suprasti.

Šešto tipo CLI yra bendravimo strategijos, Cenoz (2001: 12) darbe apibrėžiamos kaip „tiesioginiai ar netiesioginiai kreipimaisi į pašnekovą, siekiant sulaukti iš jo / jos pagalbos“; šis terminas taip pat apima Hammarberg (2001) CLI išgavimų kategoriją. Bendravimo strategijų tema taip pat apima atvejus, kai studentai kreipiasi į dėstytoją ar auditoriją dėl kitų priežasčių nei gauti pagalbos (pvz., pasakyti sąmojį); vis dėlto tokie

¹⁵ Angl. *hesitations*.

atvejai nepriklauso apibrėžtai pokalbio temai. Tą patį galima pasakyti ir apie atvejus, kai kalbantieji mano, kad auditorija juos / jas supranta, nors iš tikrųjų klausytojai gali juos suprasti, o gali ir nesuprasti. Besimokančiųjų kalboje galima aptikti ir pragmatinių netikslumų (Cenoz, 2003). Tai nėra kalbos klaidos, kaip tokios, nes taip vartojant kalbą visi leksiniai ir gramatiniai elementai yra daugiau ar mažiau teisingi, tačiau tai yra atvejai, kai nukrypstama nuo užsienio kalbos, kaip gimtosios kalbos, normų. Šie pragmatiniai netikslumai itin pastebimi klausimuose, o tiksliau kalbant – prašymuose ar pageidavimuose. Išreiškdami prašymus kalbantieji, kuriems anglų kalba yra gimtoji, paprastai į kalbą įtraukia konkrečius elementus, sumažinančius reikalavimo įspūdį. Sąmoningas tokių elementų nevartojimas daro kalbą nemandagią ir grasią. Dėl šios priežasties pragmatinis netikslumas, kai daugiakalbiai neįtraukia į savo kalbą minėtų elementų, gali nesąmoningai sudaryti nemandagumo įspūdį. Labiau tikėtina, kad šios formos CLI gali sukelti daugiau bendravimo nesusipratimų nei bet kurios kitos formos CLI. Pagaliau būtina paminėti, kad ką tik aptartos septynios CLI kategorijos nėra išskirtinės. Pavyzdžiui, kodų kaita taip pat gali pasireikšti bet kokio kito tipo CLI metu.

3.2 skyriuje, CLI šnekamosios kalbos produkavime, nagrinėjami duomenys, surinkti šiai disertacijai iš šnekamosios kalbos tekstyno. Pavyzdžiai suskirstyti į kiekvieną iš atskirų septynių, ką tik aptartų CLI formų. Tekstynas buvo surinktas 2008 metų pavasarį. Studentų buvo paprašyta kalbėti iki penkių minučių nesudėtingomis temomis ir vėliau atsakyti į bet kokius auditorijos užduotus klausimus. Studentai temų iš anksto nežinojo, o tiesiog išsitraukė atsitiktine tvarka iš įvairių temų sąrašo, ir taip jie buvo paprašyti pradėti kalbėti visiškai toms temoms nesiruošiant. Be to, studentai buvo informuoti, kad jų kalbos bus įrašinėjamos ir vėliau analizuojamos šioje disertacijoje. Taip buvo pasielgta dėl dviejų priežasčių: visų pirma, kad nei vieno asmens kalba nebūtų įrašinėjama be jo / jos žinios ir sutikimo; antra, buvo tikimasi, kad šitaip sudaryta stresinė situacija padės išgauti kalbos produkavimą, kuris yra priešingas rašytinės kalbos produkavimui. Per semestrą buvo įrašytos 36 studentų kalbos ir ištranskribavus šias kalbas gautas tekstynas, kurį sudaro iš viso apytiksliai 20 000 žodžių. Pusė iš jų (18 kalbų) buvo pasirinkta analizuoti remiantis studentų pateikta tautybe ir gimtąja kalba. Buvo išanalizuoti tik tų studentų kalbos, kurių L1 = lietuvių kalba. Ši informacija apibendrinta 1 lentelėje.

1 lentelė. AnRK šnekamosios kalbos tekstyno santrauka.

Bendras kalbų skaičius	36	Bendras žodžių skaičius, visi dalyviai	20,688
Bendra trukmė (val.)	3:05:29	Bendras žodžių skaičius, tik kalbantieji	15,789
Ilgiausia kalba (min.)	10:02	Ilgiausia kalba (žodžiai)	896
Trumpiausia kalba (min.)	2:10	Trumpiausia kalba (žodžiai)	180
Vidutinė trukmė (min.)	5:09	Vidutinis žodžių skaičius kalboje	439

Kaip dvejojimo pavyzdį, žr. (1):

- (1) and **um** ... (1.5) **I um-** for me it was **uh** too hard to understand how people **uh** can **uh** ^ ^ live **uh with uh** ancie- **uh** with **uh** ancient condi- **uh** ... (1.5) conditions **uh** how they **uh uh** what they **uh** eat how they **uh** what they *what what they **m m:*** ... (2.1) how they mind or: what they do

Šioje ištraukoje yra 17 užpildytų pauzių (pažymėta paryškintu šriftu), trys neužpildytos pauzės, kurių bendra trukmė yra 5,1 sekundžių, vienas pakartojimas (pasviruoju šriftu) ir

šešios netikros pradžios (pabraukta). Netikras pradžias sudaro iš viso 9 žodžiai ar nutraukti žodžių fragmentai. Taigi (1) užpildytas pauzes sudaro 17 iš 57 žodžių, arba beveik 30% visos ištraukos, tačiau jei taip pat įtrauktume pakartojimą ir netikras pradžias, bendras žodžių skaičius padidėtų iki 28 iš 57 žodžių, arba 49%. Kitais žodžiais tariant, beveik kas antras šios ištraukos žodis yra kokios nors formos delsimas, visiškai neskaičiuojant neužpildytų pauzių. Be abejonės, šis pavyzdys yra gana kraštutinis, ir daugelio studentų kalba nėra tokia neryžtinga ir kupina dvejojimų, kaip ši.

Tekstyne aptiktą kodų kaitą galima suskirstyti į keturis bendrus tipus: 1) jaustukai; 2) neneutralizuotos žodyno spragos, kurias studentai užpildo L1 žodžiu – tai dažniausiai yra resursus ir laiką taupanti priemonė; 3) prašymai pateikti vertimą; 4) į šalį sakomi žodžiai, arba L1 komentarai, paprastai nukreipti kalbančiajam iš auditorijos. Kalboje dažnai vartojami L1 jaustukai, o jų vartojimas paaiškinamas trimis priežastimis: atitikmenų anglų kalba stoka, anglišku atitikmenų nežinojimas ir didelis L1 jaustukų rezonansas lyginant su FL, kurių paprastai, paskaitų metu nesimokoma. Neneutralizuotas žodyno spragas sudaro žodžiai ir net visi žodžių junginiai, ir jos itin dažnai pasitaiko kalbant apie žurnalų pavadinimus ar televizijos programas. Prašymai pateikti vertimą, kai pakeičiamas kodas, dažniausiai pasireiškia vartojant vien tik L1 žodį kylančiaja intonacija. Į šalį sakomi žodžiai paprastai skirti kalbančiajam iš auditorijos; tai dažnai visi sakiniai ar klausimai L1. Kodų kaitos dažnumas daugiakalbių FL studentų šnekamosios kalbos produkavime leidžia manyti, kad FL paskaitoje kalbant užsienio kalba studentams beveik neįmanoma kalbėti taikant tik vienos kalbos vartojimo režimą¹⁶.

Tiek svetimų žodžių vartojimas, tiek neologizmai yra aiškūs CLI pavyzdžiai. Būtų labai sunku, arba beveik neįmanoma, įsivaizduoti, kad taip išvestus žodžius sakytų vienakalbis kalbantysis. Be to, neologizmus galima priskirti kaip priklausančius besivystančiai kalbančiojo vidinei kalbai, o svetimi žodžiai neišvengiamai būdingi konkrečiai kalbai ir visiškai priklauso nuo L1. Kitaip tariant, bet kuris kalbantysis, kurio L1 yra bet kokia kalba, gali neteisingai išvesti anglų kalbos neologizmus, nes iš dalies šie žodžiai remiasi tomis anglų kalbos žodžių derivacijos taisyklėmis, kurioms jie prieštarauja. Tačiau svetimų žodžių vartojimas labai priklauso nuo L1, nes perdirbami būtent L1 žodžiai, kad jie atitiktų fonologinius / morfologinius L2 reikalavimus.

Esant tam tikram stresui tiesioginio kalbos produkavimo metu, viena iš pasireiškiančių CLI yra perkėlimas. Pagrindiniai perkėlimo tikslai yra: a) pateikti struktūrines sistemas, kurios bus užpildytos leksiniais L2 vienetais; b) užpildyti žodyno spragas. Kaip struktūrinio perkėlimo pavyzdį, išnagrinėkime pavyzdį *I more like sit at home* (vietoje: *I prefer staying home* arba *I'd rather stay home*). Čia buvo perkelta lietuvių kalbos struktūra *Man labiau patinka sėdėti namie*; žodžiai buvo paprasčiausiai pakeisti anglų kalbos leksemomis. Dažnas perkėlimo užpildant žodyno spragą pavyzdys yra žodžio *human* vartojimas, norint pasakyti žodį *žmogus*. Nemažai studentų šią klaidą daro tiek šnekamojoje, tiek ir rašytinėje kalboje.

Studentams kylantys FL fonologijos sunkumai neapsiriboja tik akcento pasireiškimu. Pastebima jų tarimo netikslumų, pvz., tariant garsą [ð], kurio lietuvių kalboje nėra, kas rodo, kad šį garsą galima ištarti taisyklingai tik sąmoningai kontroliuojant save. Neretai netaisyklingai tariami nauji žodžiai, o netaisyklingas žodžio tarimas kartojasi nepaisant mokytojo pateiktų taisyklingo tarimo pavyzdžių. Iš to galima daryti išvadą, kad tiesioginio kalbos produkavimo metu atsirandantis spaudimas tam

¹⁶ Angl. *monolingual language mode*.

tikru mastu apriboja naujų formų išmokimą. Kai žodžius ar akronimus reikia pasakyti paraidžiui, raidės sakomos vartojant L1 būdingą tarimą.

Tekstyne aptinkama dviejų rūšių bendravimo strategijų, susijusių su CLI. Pirmą rūšį – tai išgavimas arba pagalbos prašymas. Nežinomų žodžių išgavimas nėra vienintelis šios strategijos tikslas: studentai taip pat naudoja ją siekdami paskatinti bendramokslis padėti jiems sumažinti kalbėjimo užduoties sudėtingumą. Dar viena bendravimo strategijos forma šioje disertacijoje vadinama tariamu supratimu; tokiais atvejais kalbantieji naudoja gramatiškai ar leksiniu atžvilgiu netinkamus posakius manydami, kad jų kalba yra visiškai suprantama klausytojams. Tokios prielaidos gali būti išreikštos atvirai arba rodomos remiantis kontekstu.

Taip pat buvo išnagrinėti studentų prašymai siekiant pavaizduoti pragmatinių netikslumų vartojimą. Iš viso užregistruoti 34 prašymai, iš kurių tris galima sugrupuoti į dvi kategorijas. Nors keletas studentų į savo kalbą bandė įtraukti elementų, mažinančių reikalavimo įspūdį, šie elementai dažnai buvo vartojami siejant juos kartu su pragmatiškai netinkamomis prašymų strategijomis, pavyzdžiui, kartu su jais buvo vartojama liepiamoji nuosaka. Todėl pagal anglų kalbos normas bendrai studentų prašymai skambėjo gana nemandagiai.

3.3 skyriuje, *Santrauka ir diskusija*, pagrindinis dėmesys skiriamas dviem pagrindiniams veiksniams, turintiems įtakos CLI daugiakalbių studentų kalbos produkcijai: žodyno spragoms ir L1 sociokultūrinėms normoms. Padaryta išvada, kad visi keturi pirmieji CLI tipai – dvejojimas, kodų kaita, neologizmai ir svetimų žodžių vartojimas bei perkėlimas – yra reakcija ir atsakas į žodyno spragas. Kai studentai negali sąvokų paversti žodžiais, jie daro pauzes, kartoja žodžius, pradeda kalbėti iš naujo, pradeda vartoti L1, neteisingai išveda naujus FL žodžius vartodami L1 arba FL šaknį bei perkelia struktūras į FL. Sudėjus visus minėtus reiškinius, šie procesai – kartu su anksčiau apžvelgtais fonologiniais netikslumais, bendravimo strategijomis ir pragmatiniais netikslumais – aiškiai rodo svarią L1 įtaką besivystančiai studentų FL sistemai. Daugelyje pakopų studentai vadovaujasi L1 struktūromis, pradedant fonologija ir baigiant pragmatika. Taip yra dėl jų bendro nesusipažinimo su FL sociokultūrinėmis normomis. Nepaisant metų, praleistų mokantis anglų kalbos kaip FL, studentų vidiniai balsai lieka lietuvių kalba, o tai turi daugiau ar mažiau lemiamos įtakos jų anglų kalbos produkcijai. Tai taip pat įrodo, kad šių studentų anglų kalbos sistemos vystymasis dar nepasiekė tokios įgūdžių ribos, kurią peržengus užsienio kalba tampa L2.

4 dalyje, *Rašomosios anglų kalbos produkcijos tarpkalbiniai aspektai*, aptariami šnekamosios ir rašomosios kalbos skirtumai bei įrodoma, kad tikėtinausia, jog tokie CLI tipai, kaip neologizmai ir svetimų žodžių vartojimas, perkėlimas ir pragmatiniai netikslumai dažniausiai pasireiškia rašytinėje kalboje. Šioje dalyje taip pat įrodoma, kad iš tikrųjų tai yra skirtingi bendro žmogaus gebėjimo derinti sąvokas naujais bei lingvistiškai naudingais būdais pasireiškimai. 4 dalies tikslas – patvirtinti, pristatyti bei išnagrinėti FL kalbą besimokančio daugiakalbio vartojamų konstrukcijų, kaip sąvokų derinimo, analizės metodus.

4.1 skyriuje, *Besimokančiojo vartojamos konstrukcijos ir sąvokų derinimas*, pradedama konstrukcinės gramatikos¹⁷ (Goldberg, 1995, 1998; Taylor, 1998; Kay ir Fillmore, 1999; Fillmore, Kay ir O'Connor, 2003; Evans, 2006; Evans ir Green, 2006) apžvalga. Goldberg (1998: 205) apibrėžia konstrukciją kaip „formas-funkcijos porą,

¹⁷ Angl. *construction grammar*.

kurios tam tikras formos aspektas arba tam tikras funkcijos aspektas nėra griežtai nuspėjamas iš tos poros sudedamųjų dalių“. Tokios konstrukcijų savybės laikomos itin svarbiomis: a) jos yra pasikartojančios (jas gali sudaryti ir kitos konstrukcijos); b) jos gali būti neišreikštos žodžiais, t. y. neturėti atviros formos; c) jos yra produktyvios; d) dažnai jos būdingos konkrečiai kalbai. Atskirose 4.1 skyriaus dalyse tiriamos įvairios konstrukcijų savybės, kai jos susijusios su leksinių elementų perpratimu (dabar šiuo terminu apibūdinami žodžiai, žodžių junginiai ir pačios konstrukcijos) bei jų vartojimu sąvokų (ir ypač gramatiniuose) deriniuose.

4.1.1 skyriuje, *Konstrukcijų įsisavinimas*, išskiriama, kad leksinių formų įsisavinimas, ypač FL aplinkoje, vyksta tokia kryptimi: leksema → lema → sąvoka; šis procesas gali paskatinti perkėlimo įtaką. Paprastai naujų žodžių, kurių mokomasi, formos būna leksemos: rašytinės ir / arba šnekamosios kalbos formos be jokios kartu pateikiamos aukštesnio lygio (pvz., lemos ar sąvokos) informacijos. Dėl šios priežasties konstrukcijas besimokantieji paprastai susieja su L1 lemomis (kurios pačios yra neatskiriama susietos su L1 sąvokomis ar kognityviniais modeliais, būdingais konkrečiai kalbai ir kultūrai). Šis procesas atsiranda iš žodyno sistemos ir atskirų leksinių elementų struktūrinių savybių, žodyno sąsajų su CUCB bei apdorojimo mechanizmų, dalyvaujančių kalbos produkavimo metu.

Implicitinės struktūros, kaip ir kiti leksiniai vienetai, turi lemas, kurios CUCB prisišlieja prie sąvokinių žinių struktūros. Konstrukcijų išmokimas taip pat gali vykti laipsniškai. Be to, šį procesą varžo faktas, kad implicitinės struktūros neturi aiškiai išreikštų (lekseminių) formų, t. y. jų neįmanoma išmokti kaip žodyno vienetų sąrašų. Dėl to struktūros paprastai a) aiškiai išskiriamos mokytojų ir jos išmokstamos „gramatinių taisyklių“ forma, arba b) ilgainiui abstrahuojamos, daugiau ar mažiau tiksliai, remiantis išdėstytų pavyzdžių, kuriuos pateikia patys besimokantieji, patirtimi. Kaip ir leksiniai vienetai, implicitinės konstrukcijos įsisavinamos L1 per patirtį jas vartojant sociokultūriniame kontekste. Tai reiškia, kad konstrukcijos, kaip ir leksiniai vienetai, būdingos konkrečiai kalbai ir kultūrai.

4.1.2 skyriuje, *Gramatinis derinimas*, tiriamas gramatinis šifravimas sąvokų derinimo teorijos, kuri teigia, kad derinimas – tai procesas, kuriuo įvairios sąvokų žinių struktūros (sąvokos ir aspektai), leksiniai komponentai (lemos) bei žodžių formos (leksemos) yra sudėtinės, atžvilgiu. Tinkamai sujungus, t. y. laikantis kalbai ir kultūrai būdingų principų, šie deriniai gali būti naudingi ir produktyvūs, tačiau pasirinkus netinkamus derinius gali pasireikšti komunikacijos netikslumai CLI forma ir besimokančiojo vartojamomis konstrukcijomis. Remiantis konceptualiojo derinimo teorija, daug įprastų gramatinių struktūrų (pvz., konstrukcijų) yra sąvokų deriniai, tapę pastoviais ir priimami kaip įprastas atsakas į bendravimo poreikį. Tokių struktūrų pavyzdžiai yra priežastinės judėjimo konstrukcijos, priežastiniai prancūzų kalbos sakiniai (Fauconnier ir Turner, 1996), hebrajų kalbos veiksmožodžių morfologija (Mandelblit, 1997), neigiami būdvardžiai¹⁸ (pvz., *a stone lion*, iš Coulson ir Fauconnier, 1999), rezultatyvinės konstrukcijos ir vieno žodžio deriniai, pvz., *Chunnel* (Fauconnier ir Turner, 2002). Tokie gramatiniai deriniai egzistuoja kiekvienoje kalboje, todėl svarbu pabrėžti, kad sąvokų leksikalizavimas yra kur kas daugiau, nei tik paprastas žymų priskyrimas mintiniams vaizdams. Daugumą sąvokų galima išreikšti sąvokų deriniais, kurie dažnai yra būdingi konkrečiai kalbai.

¹⁸ Angl. *privative adjectives*.

4.1.3 skyriuje, *Tarpkalbinis derinimas*, nagrinėjamas derinimas ir vertimas bei teigiama, kad besimokančiųjų vartojamas konstrukcijas galima analizuoti kaip L1 sąvokų ir struktūrų su FL leksemomis tarpkalbinius derinius. Kaip pavyzdys, vartojama anglų kalbai būdinga implicitinė [REZULTATYVINĖ KONSTRUKCIJA] ir įrodoma, kad šios konstrukcijos negalima išversti į lietuvių kalbą pažodžiui. Vietoje pažodinio vertimo šiuo atveju reikia vartoti lietuvių kalbai būdingą konstrukciją, kurią sudarytųrieveiksminiai žodžių junginiai ir rezultatyviniai veiksmažodiniai prefiksai. Tada iliustruojama, kaip pritaikius pažodinį vertimą išskaidoma pradinė anglų kalbos konstrukcija ir vėliau ji suderinama vartojant lietuvių kalbos leksemas; taip gaunamas tarpkalbinis lietuvių kalbos derinys, kurį labai sunku suprasti, o gal net neįmanoma jo suprasti.

4.1.4 skyriuje, *Samplaikos, derinimas ir besimokančiųjų vartojamos konstrukcijos*, demonstruojama, kad samplaikos¹⁹ – kurie taip pat vadinami nustatytais leksiniais vienetais – yra, kaip žodžiai ar implicitinės konstrukcijos, formos ir reikšmės poros; priešingai nei daugelis žodžių, tačiau kaip ir konstrukcijos, samplaikos taip pat turi vidinę gramatinę struktūrą ir dažnai yra iš dalies tiksliai neapibrėžti. Norint suformuoti užbaigtus posakius, samplaikas dažnai reikia derinti su kitomis samplaikomis ar atskirais žodžiais. Tai yra įprasta visiems kalbantiesiems ir samplaikos leidžia produkuoti kalbą labai greitai, nes jų nereikia tiesiogiai kurti (gramatiškai derinti). Samplaikos yra trumpiausias kalbos produkavimo kelias, vartojamas tiek kalbančiųjų, tiek ir klausytojų. Akivaizdu, kad kalbos išmokimas yra iš esmės vis didesnis nuolat didėjančių FL samplaikų automatizavimas.

4.1.5 skyriuje, *Perkėlimo mechanizmo nagrinėjimas: metodika*, pateikiamas septynių pakopų procesas, kuriuo analizuojamos besimokančiųjų vartojamos konstrukcijos kaip tarpkalbiniai deriniai: 1. Atskirti besimokančiųjų vartojamas konstrukcijas; 2. Nustatyti tokių konstrukcijų tinkamumą lietuvių kalbai; 3. Išskirti bendrą informaciją apie lietuvių kalbos derinį; 4. Išskirti gautas išvadas apie pradinius lietuvių kalbos posakius; 5. Nuspręsti, kaip geriausia anglų kalba išreikšti bendrosios informacijos sąvokas, kad būtų gautos pageidaujamos išvados; 6. Sukurti konceptų integravimo tinklą, kad būtų galima nustatyti, ar klaida atsirado dėl netinkamo gramatinio derinio; 7. Patikrinti, ar tai nėra išimties atvejis, paprašydami lietuvių-rusų-anglų daugiakalbių kontrolinės grupės išversti sakinius, kurie specialiai sukurti taip, kad skatintų vartoti analizei pasirinktus neteisingus derinius.

4.2 skyriuje, *Rašomosios kalbos tarpkalbinis derinimas*, nagrinėjamos aštuonios besimokančiųjų vartojamos konstrukcijos, remiantis anksčiau pristatyta metodika. Rašomosios kalbos produkavimo analizei apie 5 000 žodžių tekstynas buvo surinktas iš 23 AnRK studentų. Jiems buvo pateiktos užduotys raštu, kurios buvo vertinama pažymiais, o studentai nebuvo informuoti, kad jų darbai bus panaudoti šiuo tikslu. Skirtingai nuo kalbėjimo užduočių, nagrinėtų 3 dalyje, studentams atliekant rašto darbus jie nejaučia įtampos dėl riboto laiko ar kitų stresą keliančių faktorių (cf. Skehan, 1998). Be to, ruošdamiesi tokiai užduočiai studentai laisvu laiku gali naudotis žodynais, gramatikos knygomis, internetu ir kitais šaltiniais.

Šiuose aštuoniuose pavyzdžiuose klaidoms įtakos turi CUCB, kuri yra būdinga konkrečiai kalbai, pobūdis. Viena iš dažniausiai pasitaikančių klaidų atsiranda dėl lietuvių kalbai būdingos pragmatinės žodžių tvarkos, kuri leidžia žodžių junginius perkelti į sakinio pradžią taip norint pabrėžti temą ar skirti jai pagrindinį dėmesį. Šis

¹⁹ Angl. *chunks*.

konkrečiai kalbai būdingas bruožas neretai sukelia problemų. Panašiai, daug sąvokų, kurios lietuvių kalboje yra daugiskaitinės, o anglų kalboje – vienaskaitinės. Tai yra kalbai būdingas tam tikro tipo šifravimas, taip pat vedantis į tarpkalbinį derinimą. Šių studentų rašomosios anglų kalbos produkavimo pavyzdžiuose aptiktos jų vartojamos konstrukcijos yra aiškūs tarpkalbinio derinimo įrodymai; konceptualiojo derinimo procesas panašus į gramatinį derinimą, tačiau jis paprastai yra susijęs su konkrečiai kalbai būdingų konstrukcijų išskaidymu ir pakartotiniu jų derinimu, vartojant gimtosios kalbos leksinius vienetus. Taip dažnai gaunamos neįprastos struktūros, kurias asmeniui, nežinančiam, iš kokios kalbos konstrukcijos yra išverstos, gali būti sunkiai suprantamos.

Šiame skyriuje nagrinėjamos aštuonios besimokančiųjų vartojamos konstrukcijos yra: 1) *she screamed not into her voice*, 2) *we with our team*, 3) *[they] have and their bad side*, 4) *she almost didnt broke her leg*, 5) *weddings*, 6) *the last our project*, 7) *about spiritual or moral things I even will not write*, 8) *to prove my as dancers possibilities*. Pagal kiekvieną pavyzdį sudaromi konceptų integravimo tinklai ir jie aptariami.

4.3 skyriuje, Santrauka ir diskusija, dar kartą pabrėžiama, kad rašomosios kalbos produkavimas natūraliai skiriasi nuo šnekamosios kalbos produkavimo. Kadangi kalbėjimas yra tiesiogiai vykstantis procesas, reikalaujantis daug resursų ir priklausantis nuo įvairių kintančių veiksnių, pvz., kalbos produkavimo greičio, nerimo, auditorijos komentarų ir t. t., jame gali pasireikšti daug įvairių tipų CLI, aptartų 3 darbo dalyje. Kadangi užduotis raštu galima atlikti laisvalaikiu, galima daryti prielaidą, kad atvejais, kai CLI pasireiškia rašytinės kalbos tekstynuose, studentai patys nesugeba jų ištaisyti; atrodo, kad tokios klaidos atsiranda ne dėl susikaustymo produkuojant kalbą tiesiogiai, o dėl besivystančių anglų kalbos sistemų struktūros.

Išnagrinėti besimokančiųjų naudojamų konstrukcijų pavyzdžiai rodo, kad šie studentai ne neutralizuoja sąvokas, o į rašomosios anglų kalbos produkavimo užduotį žiūri kaip į tam tikro pobūdžio lingvistinę problemą, kurią galima išspręsti naudojant skaidymą. Tiesą sakant, studentai per daug analizuoja savo gimtosios kalbos produkavimo procesus išskaidydami konstrukcijas į atskirus žodžius ir tada susiedami juos po vieną į FL žodžius. Jiems kur kas naudingiau ir tinkamiau būtų paprasčiausiai išmokti anglų kalbos samplaikas kaip lietuvių kalbos samplaikų atitikmenis. Šiuose pavyzdžiuose matomas tarpkalbinis derinimas iš tikrųjų reikalauja daugiau kognityvinių pastangų, nei jų reikėtų paprasčiausiam atmintyje išsaugotų žodžių junginių atgaminimui.

Šiame skyriuje išanalizuoti pavyzdžiai aiškiai rodo CLI įtaką studentų rašomosios anglų kalbos produkavimui. Iš tikrųjų tokia kaip čia pateikta sąvokų derinimo analizė rodo, kad abi kalbos sąvokų lygiu – per CUCB – tiesiogiai siejasi, nepriklausomai nuo to, kokia yra galutinė produkuojama kalba. Studentas, rašydamas anglų kalba, vis tiek mąsto lietuviškai bei verčia sąvokas iš lietuvių kalbos. Dėl to anglų kalba pritaikoma, kad ji atitiktų lietuvių kalbos reikalavimus: struktūrose, kurių anglų kalboje nėra, anglų kalbos žodžiai vartojami vietoje lietuvių kalbos žodžių, kai kuriais atvejais gaunama struktūra, turinti priešingą reikšmę, nei buvo norima pasakyti, ir t. t. Anglų kalbos taisyklės iškraipomos verčiant – vykstant sąvokų derinimo procesui, kurio metu anglų kalbos žodžiai jungiami su lietuvių kalbos sąvokomis; taip išgaunami išsireiškimai, kurie yra neįprasti ar net nesuprantami.

IŠVADOS

Šioje disertacijoje buvo suformuluoti keturi ginamieji teiginiai:

1. Daugiakalbių subjektų FL komunikacinę kompetenciją veikia jų kalbinės nuostatos.

Šis teiginys pasitvirtino. Kokybinis sociolingvistinis AnRK nuostatų tyrimas atskleidė, kad tiriamiesiems būdinga intensyvus tapatinimasis su lietuviškąja ir rusiškąja kultūra. Tiriamųjų kalbinis identitetas iš esmės atitinka etninį identitetą. Tokia tapatinimosi strategija veikia lingvopragmatinę elgesį ir kalbinę kompetenciją. Komunikacija, realizuojama FL, atitinka L1 kalbines ir sociolingvistines strategijas.

2. Daugiakalbių subjektų FL kompetenciją veikia vartotojų pagrindinės kalbos (L1) lingvistinė ir sociolingvistinė kompetencija.

Šis teiginys pasitvirtino. 25 000 žodžių sakinio ir rašytinio diskurso tekstyno išteklių analizė leidžia teigti, kad L1 leksinė ir semantinė, gramatinė ir netgi ortografinė kompetencija yra veiksnius dydžiai formuojantis FL kalbinei kompetencijai. L1 socialinė kalbos konotacija ir vartojimo strategijos implikuoja FL sociolingvistinę kompetenciją. Kalbos produkavimas FL išlaiko L1 sociokultūrinius žymiklius.

3. CLI reiškiasi pagrindinės kalbos (L1) įgūdžių perkėlimu į kitą kalbą (FL).

Šis teiginys iš dalies pasitvirtino. Tyrimas parodė, kad nepaisant to, kad perkėlimas yra dažnas CLI reiškinys produkuojant rašytinį ir sakinį diskursą, jis vertintinas tik kaip vienas iš septynių kalbos produkavimo būdų. Dvejojimas, kodų kaita, neologizmai bei svetimi žodžiai atsiranda ne tiek dėl perkėlimo, kiek dėl žodyno spragų.

4. Pagrindinės kalbos (L1) įgūdžių perkėlimas į kitą kalbą (FL) grindžiamas konceptualiojo derinimo mechanizmu.

Šis teiginys pasitvirtino. 25 000 žodžių sakinio ir rašytinio diskurso tekstyno išteklių analizė leidžia teigti, kad konceptualusis derinimas yra produktyvus įgūdis kurti gramatinius derinius, kuriais šifruojamos konkrečios implicitinės konstrukcijos, siekiant užtikrinti bendravimo intensyvumą. Iš analizė išryškėja, kad išskaidžius ir išvertus šias konstrukcijas pažodžiui, gaunami tarpkalbiniai deriniai, žeidžiantys ir iškreipiantys FL normas, taigi sutrikdantys komunikaciją.

SOCIOLINGUISTIC AND CROSSLINGUISTIC ASPECTS OF THE ACQUISITION OF ENGLISH BY LITHUANIAN UNIVERSITY STUDENTS

Summary

This dissertation combines psycholinguistic, sociolinguistic and cognitive linguistic approaches to study the language production phenomenon of crosslinguistic influence (CLI). Modern psycholinguistics has taken an active interest in language production studies (Carroll, 2008), offering a particularly influential model of speech production (Levelt, 1989) that will be examined in detail. And yet, as many researchers have argued, language data alone are insufficient to paint an accurate portrait of a given speaker's language use. Whether mono- or multilingual, a speaker's system of language(s) is itself a sub-system of the language system of the speaker's family, community, culture, etc. In an **ecological perspective** (Waugh, Fonseca-Greber, Vickers & Eröz, 2007: 120 ff.), language is viewed as a sub-system embedded in a complex ecological system that includes at least the following co-dependent facets: linguistic, cognitive, social, cultural, historical, ideological, and biological. At the same time, recent cognitive linguistic advances in the study of conceptual metaphor, conceptual blending, and construction grammar offer unique insights into the structure of the lexicon and even concepts themselves. Each of these fields, of course, has its own terminology, even when they are dealing with the same phenomena (e.g., concepts and the mental lexicon).

A growing number of researchers agree that monolingual speech production is inherently different from multilingual (Grosjean, 1988; de Bot, 1992; Oller, 1997; Kecskes & Papp, 2000; Fouser, 2001; Cook, 2003; Costa, 2005). In this dissertation, the term **multilingual** will be used to mean anyone who has acquired at least basic communicative competence in at least one language other than his or her first language (L1). This is to avoid the terminological confusion surrounding such terms as "bilingual," which in Li Wei (2000) had even 37 different definitions. Moreover, following Tomlinson (2007), language acquisition will be distinguished from language development. Acquisition is understood as the process by which a learner acquires basic communicative competence in a foreign language (FL). Development is the process by which this ability is extended to a wide range of situations, which includes the development of cultural familiarity and pragmatic skills not normally focused on in language classrooms, eventually leading to a proficiency threshold (Kecskes & Papp, 2000) beyond which the FL becomes a second language (L2) that can be used fluently.

This dissertation will therefore examine the speech production of multilinguals whose English language system has been acquired, but is still developing. Such a system is dynamic (van Geert, 1994; Larsen-Freeman, 1997, 2007; de Bot, Lowie & Verspoor, 2007) and subject to unpredictable dynamic effects, here grouped under the general rubric of **crosslinguistic influence**, or **CLI** (Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001). As a natural byproduct of human conceptual organization and cognitive processes, CLI is unavoidable, yet it is often interpreted by teachers and monolingual interlocutors as erroneous.

This area of research is of particular interest in Lithuania, where some form of multilingualism is the norm (Statistics Lithuania, 2008). As of December 2005, 71% of the population (2.46 million people) claimed command of at least one language besides

their mother tongue. These languages include, in decreasing order, Russian, English, Lithuanian (for those whose L1 is not Lithuanian), Polish, German, and French, among others. Russian was the most important official foreign language for state business when Lithuania was a Soviet republic, but since regaining independence in 1990, Lithuanian has been the only officially recognized state language (Hogan-Brun & Ramonienė, 2004; Lithuanian Constitution, 1992). Now that Lithuania has joined the European Union, English has become the most necessary foreign language for dealing with the EU. Not coincidentally, the Lithuanian-Russian-English speaker is the most common type of multilingual in Lithuania: according to Statistics Lithuania (2008), over 2 million multilinguals speak Russian, while almost 590,000 speak English. This type of multilingual is the focus of this dissertation.

In this multilingual environment Lithuania experiences **diglossia** (Ferguson, 1959; Fishman, 1967; Hudson, 1991), the situation when one language is considered more appropriate for certain situations than another. This has been the norm for centuries; as described in Hogan-Brun & Ramonienė (2005) and Grumadienė (2005), Lithuanian has co-existed with Polish, Russian, and/or German since the early 1500s. At present, Russian is still the most common second language. Newspapers and magazines are published in Russian, the state radio station broadcasts a Russian-language news segment (Lithuanian Radio, 2008), and it was only in July 2007 that the state television channel took its Russian news program off the air. In this diglossic situation, however, Lithuanian is the prestige language. Attitudes towards Russian speakers speaking Russian vary, naturally, but range from indifference to open hostility. As Hogan-Brun & Ramonienė (2005: 429) write, “it has become socially more prestigious to be Lithuanian than it had been in Soviet times.”

English, of course, is not currently imposed on Lithuanians as Russian was prior to 1990. Nevertheless, it is taught as the primary foreign language in schools, often beginning in the second grade. Films are frequently shown in English with Lithuanian subtitles, and radio stations play English language songs. Thus great numbers of Lithuanians are now routinely exposed to English, at least in receptive settings. As Lithuania continues to develop political and economic ties with the European Union, of course, the numbers of Lithuanians using English for business and other international relations will grow rapidly. This alludes to the status of **English as a lingua franca** (Kecskes & Papp, 2000; Prodromou, 2007), or the use of English in an international context between people whose L1 may or may not also be English. For all of these reasons, an investigation into the language systems of Lithuanian-Russian-English multilinguals is both appropriate and timely.

The object of the dissertation is the speech production process, as illustrated in a 25,000-word corpus of university students’ written and spoken English discourse. The data provided by a 63-question sociolinguistic survey explicate students’ sociocultural attitudes and patterns of language use.

The **aim** of the dissertation is to provide a detailed sociocultural and psycholinguistic description of a group of multilingual Lithuanian university students in order to better understand the principles underlying crosslinguistic influence.

The following **objectives** have been set in accordance with the main aim:

- to unify the terminology of psycholinguistic and cognitive linguistic approaches to language production;

- to survey the student group in detail, paying close attention to demographic, language history, and cultural factors;
- to construct a database of student online speech production under extreme time limits and to analyze this data for evidence of CLI;
- to construct a database of student offline written production with no time limits and to analyze this data for evidence of conceptual blending.

The hypotheses. This dissertation addresses the following hypotheses:

1. The linguistic attitudes of the multilingual subjects affect their communicative competence in FL.
2. The L1 linguistic and sociolinguistic competence of the multilingual subjects affects their FL competence.
3. Crosslinguistic influence takes the form of transfer of L1 skills into the FL.
4. The mechanism underlying the transfer of L1 skills into the FL is conceptual blending.

Scientific novelty of the research. Although many studies of the effects of CLI and/or transfer on English language production have been done, none have looked specifically at the effects of Lithuanian on English. In addition, the multidisciplinary approach undertaken here is of particular interest as it attempts to bring the most useful insights of three different yet related fields to bear on one highly focused synchronic study of language use.

The results of the study should be useful not only to the advancement of all three fields – psycholinguistics, sociolinguistics, and cognitive linguistics – but may also have practical applications for the development of teaching methods that are targeted to the specifics of the Lithuanian environment. Thus this study indirectly bears on the field of applied linguistics as well.

The conceptual blending approach developed in this dissertation is unique and has not been systematically studied elsewhere. It bears directly upon language acquisition and development studies, as well as on the study of translation. In the modern world, where politics and business both require the translation of sensitive documents, advertisements, and the like, a deeper understanding of the language- and culture-specificity of thought, speech, and writing is essential. The woeful inadequacy of machine translation engines is a case in point. The programmers of computerized translation systems may therefore also benefit from research of the type undertaken here.

Research methods. The dissertation was prepared by combining general descriptive and analytical research methods. This strategy is the most appropriate for both the representation of the theoretical background and for the explication of empirical data.

The **synthesis** of several theoretical paradigms – sociolinguistic, psycholinguistic, and cognitive linguistic – provides a focused empirical analysis. The descriptive aspect is primarily concerned with providing as accurate a description as possible of the nature or conditions of a given situation (in this case, the effects of CLI on students' use of English), with less focus on interpretation or judgment. For these reasons the ethnopragmatic, ecological approach, which perceives “errors” as culturally and socially unavoidable, has been chosen.

Three analytical tools were selected as best achieving the goals of these methods. A survey was undertaken using a specially designed questionnaire, which was analyzed using elements of the quantitative method of analysis; student speeches were recorded

using a digital voice recorder (producing .wav files) and transcribed by hand; a database of written learner constructions was also collected and transcribed in electronic form.

The collection of empirical data was based on a nine-step process developed in Waugh et al. (2007: 141) and suggested as an appropriate, objective, and trustworthy research method. It involves: 1) asking a research question, 2) surveying the potential database (e.g., multilinguals) to determine which would most fruitfully address the question, 3) creating initial hypotheses, 4) collection of corpora: suggested sources include audio- and/or videotaping, teacher observation notes, interviews, and questionnaires, 5) transcription and collection of data, 6) selection of “striking and clear” examples, 7) interpretation of the results, 8) comparison of interpretation with published literature, and 9) drawing conclusions.

STRUCTURE AND CONTENTS

The dissertation comprises an Introduction, four Parts, Conclusions, references, and appendices. The *Introduction* presents the scholarly problem within its general background, explains the multidisciplinary approach to be undertaken, defines the object of investigation, proposes the hypotheses, formulates the aim and objectives of the dissertation, describes the methodology, and discusses the relevance and novelty of the research.

Part 1, *Modeling Speech Production*, examines the speech production process from the point of view of both monolingual and multilingual psycholinguistic models that have been designed to account for various production data. The online production of speech is an extremely complex, interacting set of processes that must be performed at very high speeds. According to de Bot (1992) and Dąbrowska (2004), the average rate of informal conversation is 150 words per minute, with turns typically starting within 500 milliseconds of the end of the prior turn (and often actually overlapping), requiring speakers to plan their turns while still listening to their interlocutors. Despite the remarkable speeds, much progress has been made in isolating separate components of the speech production process.

Section 1.1, *Levelt’s Speaking Model*, examines the speech production model of Levelt (1989) and Bock & Levelt (1994) in detail. According to this model, speech production moves incrementally through a series of stages, represented in the model as subcomponents, each with its own particular input and output. The major components of speech production are the conceptualizer, the formulator, the articulator, and the monitor. The formulator is subdivided into two encoders, one grammatical and one phonological. Because these work closely with the mental lexicon, its structure is also discussed.

It is in the conceptualizer where a speaker’s intentions are turned into preverbal messages. The process by which messages are generated occurs in two stages: macroplanning and microplanning. In macroplanning, illocutionary intentions are turned into speech-act intentions (cf. Austin, 1962), a process that is assumed to be language-independent. The process of microplanning turns a speech-act intention into a preverbal message that can be encoded by the formulator. The processes involved in microplanning are language-specific insofar as different languages have different requirements for preverbal messages. “In a language that has a tense system, for instance, it is obligatory to encode in the preverbal message the deictic and intrinsic temporal properties of a state or event” (Levelt, 1989: 157).

Because the formulator works so closely with the lexicon, its structure is also discussed in detail in the model. The lexicon is assumed to be a spreading activation network (Bock & Levelt, 1994), wherein the various nodes representing lexical items are interconnected and in which activation of one node (e.g., lemma selection by the formulator) automatically raises the level of activation of all nodes to which it is connected in the net. The term “node,” however, is slightly misleading as it implies that lexical items are unitary entities with no internal structure. This is far from the case. Representations of the internal structure of lexical items vary, but it is generally agreed that there are at least two parts, a lemma and a lexeme. The lemma contains information relating to the meaning and syntactic qualities of an item, while the lexeme contains morphological and phonological information. It is important that activation spreads in the direction concept → lemma → lexeme, as it is during this process, even in a monolingual system, that difficulties can arise. One example of such difficulties is the tip-of-the-tongue (TOT) phenomenon, which can be explained as “a failure to access the lexeme from the lemma” (Bock & Levelt, 1994: 953). When this occurs, a speaker is able to remember a word’s meaning, but its actual form is blocked. Other speech errors are also attributable to errors in lexical access.

Based on a suggestion by Herwig (2001), it is proposed that the lexeme also contains orthographical information. Because the processes of grammatical and phonological encoding work with lemmas and lexemes respectively, Levelt goes so far as to say that the lexicon is in a sense partitioned into two kinds of store: “Lemmas can be said to be ‘in the lemma lexicon,’ and morpho-phonological forms to be ‘in the form lexicon’” (Levelt, 1989: 187). It is particularly important to remember that the lemma contains no overt form information. Although, for the purpose of exposition, it is more convenient to refer to lemmas by name, in the speech production process they can be selected without their accompanying lexemes. In other words, lemmas are not words, but information about words, and cannot be produced unless accompanied by lexemes.

In the formulator, preverbal messages are turned into a phonetic plan through two processes, grammatical encoding and phonological encoding. The two stages of grammatical encoding are functional processing and positional processing. Both stages work with lemmas. The purpose of these stages is to create a surface structure, viewed as a hierarchical syntactic structure in which lemmas have been selected and assigned grammatical information such as case, inflection, number, etc. The process of grammatical encoding as described in this psycholinguistic model is very similar to the cognitive linguistic process of grammatical blending, which is discussed in detail in Part 4. The surface structure is then sent to the phonological encoder, which works with lexemes to produce a phonetic plan. As mentioned above, activation spreads in the direction concept → lemma → lexeme. The morphological and phonological information in the lexeme is similarly accessed through spreading activation. Here the direction is morpheme → syllable → phonemes, with the syllable being understood as the most important element in the creation of the phonetic plan. “[T]he phonological specifications of lexical items are retrieved and mapped onto a fluently pronounceable string of syllables” (Levelt, 1989: 361). The morpheme level accesses word stems and morphological affixes, the syllable level breaks them (if necessary) into onset-nucleus-coda triples, and these are (in the presence of clusters) subdivided into individual phonemes. The phonological encoder also contains a prosody generator, responsible for

the generation of rhythm and pitch contours in connected speech. Finally, the syllable string can be modified to accommodate assimilation, resyllabification, etc.

The phonetic plan is sent on to the articulator. The articulator is Levelt's term for the control mechanism that unifies the nearly 100 muscles, distributed in three anatomically distinct systems (respiratory, laryngeal, and supralaryngeal), for the production of speech sounds at an average rate of 15 per second. In spontaneous speech, the articulator only begins working when it receives a certain minimal input, usually one phonetic word. Speech need not, of course, be spontaneous. The phonetic plan can be stored in an articulatory buffer for later retrieval. In this case it can be monitored prior to production and, if necessary, sent back for reformulation. The main speech units dealt with by the formulator are syllables. Evidence indicates that syllables are organized in such a way as to minimize articulatory effort while maximizing perceptual distinctiveness (Lindblom, 1983). Similarly, the systems of the articulator can be adapted to account for environmental disturbances such as noise, food in the mouth, illness or tiredness, etc.

Once a phonetic plan has been produced by the formulator, it can immediately be monitored (in the form of inner speech) or articulated and monitored (via the speech-comprehension system) as overt speech. This double perceptual loop (Levelt, 1989: 469) is not, however, infallible. Errors do occasionally slip through, and in a significant number of cases are never corrected, even in monolingual speech. Thus, it is supposed that the monitor is dependent on the limited attentional resources available to the speaker, the level of which fluctuates throughout the speech production process. Moreover, monitoring is apparently context-sensitive: if the speaker is focusing on grammatical precision, the probability that lexical or phonological errors may slip past the monitor increases. Finally, while monitoring is usually direct (through the double perceptual loop), it may be indirect, as well, relying on the interlocutor to mark incomprehension either overtly (e.g., by asking a question like *what do you mean?*) or nonverbally (e.g., by looking puzzled, startled, etc.).

Section 1.2, *Multilingual Speech Production*, criticizes the model from the point of view of multilingual speakers. For example, Kecskes & Papp (2000) present what has become a highly influential critique based on four major points. First, they note that most concepts are not independent of language, but language-specific. Second, concepts are not only language-specific, but culture-specific as well, "not only in the process of conceptualization (i.e., message generation) but also in the blueprints of most concepts" (Kecskes & Papp, 2000: 41). Third, the weak version of the Sapir-Whorf theory (Sapir, 1921; Whorf, 1956), or linguistic relativity, is supported by research on multilingualism (cf. Gumperz & Levinson, 1996). Fourth, Kecskes & Papp (2000) emphasize that the two (or more) language channels of a multilingual form a constantly available interacting system (CAIS). This can result in code-switching and other forms of crosslinguistic influence, phenomena that a monolingual speaking model (and, perhaps, a monolingual speaker) is unprepared to account for.

Section 1.2 therefore examines four models of multilingualism: the revised hierarchical model of Kroll & Stewart (1994), the inhibitory control model of Green (1986, 1998), the competition model of Bates & MacWhinney (1982) and MacWhinney (2005), and the dynamic model of multilingualism of Herdina & Jessner (2002). Because most of these models make reference to concepts and conceptualization, and because

conceptual blending will be particularly important later in this dissertation, some theories of concepts and conceptual structure are also presented.

According to the revised hierarchical model (RHM), both languages can access the underlying conceptual base via conceptual links that allow lexicalization of concepts in either language. Lexical links between the two languages are asymmetrical, as in early stages of language acquisition the L2 is heavily dependent on the L1 for access to the conceptual base. In other words, an L2 word must first be translated to L1 before it can be understood conceptually. The reverse is also true: a concept must first be lexicalized as L1, then translated to L2. One of the major insights of the RHM is that the representation system of bilinguals changes with increased proficiency. Specifically, direct links develop between the L2 and the conceptual store, links whose absence in early stages is compensated for by translation. It is therefore suggested by many authors (e.g. Michael & Gollan, 2005; Kroll & Tokowicz, 2001; Wong Fillmore, 1991) that immersion is much more effective than classroom education in developing direct conceptual links to and from L2.

The inhibitory control model (ICM), first proposed in Green (1986; revised 1998), is based on the idea that in order to produce a word in one language, a bilingual speaker must also inhibit or suppress the equivalent word(s) in his or her other language. The ICM assumes that both of a bilingual's languages are always active and that, in order for speech production to succeed, one of them must always be inhibited. Although the model is drawn for bilinguals, Green (1986) discusses trilinguals and polyglots as well. He stresses the fact that with an increase in the number of languages comes an increase in problems of control and suppression. Finally, this model may lead one to consider other factors which may require inhibition (and therefore consume attentional resources) during the speech production process, particularly distractions external to the process itself, such as background noise and emotional or other affect.

The competition model, first proposed by Bates & MacWhinney (1982), is primarily a model of child language acquisition, though it has also been used to test various hypotheses about comprehension and production in second language acquisition as well (Kilborn, 1994). As the name implies, competition is at the core of this theory. The two competing forces in language acquisition are analogy and evidence. In order to produce novel utterances, children can draw analogies based on what they have learned of a language's grammar, phonology, etc. At the same time, through interaction with others, children gather evidence about new structures, rules, etc. When evidence contradicts analogy there is an internal competition for production. This process is essentially unchanged when the learners are adults studying an FL. It is important to emphasize the developmental nature of this process. The balance between evidence and analogy is in a constant state of flux. Every new utterance the learner hears can change the weight of evidence in favor of one or another analogically created rule. Later, new evidence can cause learners to reevaluate and update their grammars throughout the developmental process.

The term resonance (MacWhinney, 2005: 50, 60-63) is also important to understanding the competitive biases developed by language learners. It refers directly to neural networks of the sort assumed in the models (especially lexical) that have been discussed above. In essence, it is assumed that the more a set of reciprocal connections is used, the more resonant it becomes. Resonance can thus be understood as a lowered activation threshold: more resonant items and connections (e.g., everyday vocabulary)

will “come to mind” first, before more rarified forms. Thus, transfer in the competition model is seen as a competitive process heavily influenced by resonance. The biases a learner develops in learning an L1 will for a time outcompete any differently biased rules from the L2 due to their overwhelming resonance. Interlanguage errors can also be explained by resonance: an established and practiced (incorrect) pattern will be more resonant than the (correct) alternatives, meaning that it will outcompete them during the process of speech production.

The dynamic model of multilingualism (DMM) proposed by Herdina & Jessner (2002) rejects outright the linear theory of language development, in which language learning is seen as a series of steps to be climbed in a particular order. Instead, the DMM assumes that language development is characterized by nonlinearity, reversibility (also known as attrition), stability, interdependence of variables, complexity, and changes of quality through individual stages of improvement and restructuring. Language development is a process in which slow initial growth gradually accelerates, only to be slowed again and finally achieve a state of equilibrium. The causes of this slowing include limited learner resources (in terms of time and energy, attentional resources, motivation, etc.) and the language maintenance effort (LME) required to uphold the growing language system. LME creates an upper limit to the development of a language system because the effort required to maintain a system eventually exceeds the increase in actual language knowledge. LME therefore poses a threat to the stability of any system comprising more than one language. Herdina & Jessner (2002: 103) propose the principle of theoretical monolingualism, which states that “monolingualism is the natural state of a speaker.” This is because multilingual speakers are under constant (internal, competitive) pressure to optimize their linguistic systems, and the redundancy of lexical items, grammatical and syntactical structures, etc., required by multilingual systems is inefficient and non-optimal. Code-switching, seen above in other models, is viewed in the DMM as an indication of the erosion of one or all of the language sub-systems, which are taken to be in competition for LME. Thus, the DMM is also a model of transitional bilingualism, in which one language system is gradually replaced by another.

Many of the models described above make rather uncritical use of the term *concepts*. It should therefore be noted that not all concepts are equivalent. According to prototype theory (Rosch, 1978; Rosch, Mervis, Gray, Johnson & Boyes-Braem, 1976), concepts are structured in categories that are more or less inclusive. Inclusiveness refers to the level of detail of a category, such that the category *animal* is less detailed than *dog*, which itself contains less detail than *chihuahua*. Moreover, the more abstract the category, the more likely it is to have fuzzy boundaries (Evans & Green, 2006). Concepts are also culture-specific, developing out of such cultural phenomena as religion, traditions, and stereotypes. Because conceptual blending is claimed to be the mechanism underlying transfer (in Part 4), two theories about concepts that are compatible with the issues of multilingual speech production are presented: the common underlying conceptual base of Kecskes & Papp (2000) and the theory of lexical concepts and cognitive models of Evans (2006).

According to Kecskes & Papp (2000), the common underlying conceptual base (CUCB) is a unique feature of multilinguals; monolinguals do not develop a CUCB and have no need for one. The CUCB is itself a dynamic system apart from the language systems of multilinguals, and its nature and composition are constantly changing in reaction to such variables as the speaker’s language learning history, current

environment and communicative needs, and opinion as to which language(s) are prestige. Multilinguals develop a CUCB after reaching threshold exposure to a foreign language. The majority of concepts in the CUCB are language- and culture-specific, a point acknowledged by Wierzbicka (1998) as well. This is because concepts enter the CUCB through one or the other language channel, and many concepts are unique to a given culture. New information entering the CUCB through one language channel must be neutralized before becoming available through other channels. A neutralized concept is one which can be expressed equally well in more than one language. Neutralization is dependent on the nature of the concept and environmental pressure to neutralize it. In a stage of high bilingual proficiency, the CUCB is dominated by neutralized concepts which the speaker can express in either language with relative ease or fluency; however, some amount of language- and culture-specific concepts will always remain unique to the L1 and the L2.

In lexical concepts and cognitive models theory, lexical concepts are defined as “stored linguistic knowledge units” (Evans, 2006: 496). These may be words, bound morphemes, idiomatic phrases, and even implicit forms such as grammatical constructions. It is particularly important that lexical concepts are both language- and culture-specific (Evans, 2006: 502, 509). Moreover, while lexical concepts are inherently form-specific (that is, are tied to a specific lexical form), forms are not lexical concept-specific. In other words, the same form can activate different lexical concepts. Thus, lexical concepts are roughly equivalent to lemmas. Cognitive models are defined as “conceptual knowledge structures which constitute the semantic potential that lexical concepts provide access to” (Evans, 2006: 496). These structures are presumed to be non-linguistic in nature, and thus are roughly equivalent to concepts. Cognitive models consist of facets and the relations that hold between them. As such, they are holistic in the sense that they are richer and more detailed than the sum of the lexical concepts they are accessed by. Finally, cognitive models are dynamic, being constantly updated via ongoing experience, yet forming temporarily stable cognitive structures.

Part 2, *Sociolinguistic Aspects of the Acquisition of English*, turns from theories about language systems and production to the sociocultural context in which they are inextricably situated. A review of recent theories about the socioculture/language interface is followed by a detailed survey of the sociocultural language use patterns of the trilingual students whose speech (and writing) production are to be analyzed in Parts 3 and 4. There are three sections.

Section 2.1, *Society, Culture, Language*, presents an overview of modern research into the effects of culture and society on language use. Here the speech community is of particular importance. A speech community is defined (in Hymes, 1986: 36) as “a community sharing rules for the conduct and interpretation of speech, and rules for the interpretation of at least one linguistic variety.” In other words, a speech community shares norms for communication. This logically implies that in different speech communities there are different rules of communication. These rules are not personal, but social. This social language can be called outer speech, and it can be opposed to Vygotskian inner speech. According to Vygotsky (1986), children develop inner speech in stages. First there is social speech, adult-directed and used to achieve specific purposes. Later comes egocentric speech, as when children “think out loud.” Finally this turns into inner speech. A child’s development, according to Vygotsky (1978: 57), is heavily dependent on the sociocultural environment, as “[e]very function in the child’s

cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level.” Thus, “Vygotsky saw the child’s development as being the internalization of outside influences or social co-ordinations” (Perret-Clermont, Carugati & Oates, 2004: 310). It can therefore be said that not only speech and language, but the very process of thought itself – indeed, a person’s whole concept of self – is at the most basic level both culture- and language-specific.

Language learning, however, is not typically equated with culture learning. Only long-term personal exposure to the sociocultural environment in which a given language is spoken could begin to lead to the development of what could be called multicultural multilingualism, though even this is in no way guaranteed and depends in large part on the willingness of the speaker to, so to speak, “make room for” the L2 culture. For example, Acton & Walker de Felix (1986) found that L2 production is usually based on the L1 socioculture until an advanced acculturation stage is reached. Kecskes & Papp (2000: 108) comment that reaching this stage “depends not only on the development of L2 language proficiency but also the willingness of the speaker to acquire the new sociocultural frameworks and make them a functional part of [the] CUCB.”

Like language, then, culture is also both social and personal. It is after all quite possible that a student of English may not want to reach a high level of fluency or to “erase” his or her accent; such steps perhaps seeming to be a betrayal of his or her native culture. Thus, in addition to transfer of phonology, grammar, and syntax, it should come as no surprise to find transfer of pragmatic, socially- or culturally-based patterns as well (Cenoz, 2003; Fouser, 2001). Even when such transfer is unintentional, it is also very difficult for the monitor to catch: recall that monitoring is both context-sensitive and conceptual in nature. Such transfer is especially likely for students learning languages in FL environments. Under such conditions, there are no real possibilities to internalize the cultural standards of the FL.

Section 2.2, *Sociocultural Language Use Survey*, presents the results of a sociocultural language use survey of the students of the English and Russian Languages study program (hereafter referred to as AnRK, after its university code) at the Vilnius University Kaunas Faculty of Humanities. The questions were grouped into three categories: demographic, language history, and cultural. The demographic questions simply established students’ age, ethnicity, and native language(s).

The language history questions looked at the length of time students had been studying the three languages of interest, Lithuanian, Russian, and English. Taking the majority scores as a basis for describing the “average subject” of this study, they lead to the following conclusions: such a student has been formally studying Lithuanian for at least 8 years, English for at least 8 years, and Russian for at least 6 years, and is a native speaker (NS) of either Lithuanian (49%), Russian (35%), or both (8%; total, 92%). Students were also asked to name their “favorite” language(s) and to give their reasons. Many of the reasons given for preferring Russian are related to its culture, literature, and the richness of its vocabulary. This is in contrast to the reasons given for preferring English, which often focus on its status as a world language. For both languages, “easiness” is preferential, though how students define this quality is unclear.

According to Kellerman (1983), one of the most significant factors affecting L1→L2 influence in a learner is the distance the learner perceives (rather than the actual typological distance) between the two languages. In other words, if a learner perceives a language as very different from his own, he or she will be more likely to have difficulties

learning it than one who perceives it as similar. The survey attempted to address this issue by asking students to decide which pair of languages (LT/RU, RU/EN, or LT/EN) were “the most similar.” The results were strongly in favor of similarity between Lithuanian and Russian, with 63% of the students choosing this pair. This indicates that English, being perceived as more distant, is more likely to be affected by transfer from L1.

The questionnaire also addressed the wider sociocultural background against which the students’ specialized instruction takes place. Regardless of the language of instruction in classrooms, students spend vastly more time outside the classroom, immersed in the local environment. Thus, the survey examined students’ preferential use of language in various social (non-academic) situations. These questions were also designed to examine those situations where the use of language would be more productive, as opposed to receptive. The results showed that students are immersed, in a wide variety of situations, in a context that is predominantly Lithuanian/Russian. The overwhelming presence of these two languages in the answers to these questions means that they are highly resonant. English, which is rarely used outside the classroom or the Internet, is not.

As part of the cultural part of the survey, students were asked to write a few adjectives describing the “stereotypical style of interaction” of Lithuanians, Russians, and British/Americans, and then to choose one style which they felt was “closest” to them. Most of the 115 total adjectives or adjective-like phrases were only written by one or two students, but others appeared much more frequently. The adjectives the students wrote for each nationality were divided into three categories – positive, neutral, and negative – according to their polarity, a technique common in subjectivity and sentiment analysis. The Harvard University based General Inquirer (2000) was used as a prior polarity lexicon. For Lithuanians, 60% of all the adjectives provided were negative, with another 10% neutral, leaving only 30% positive adjectives. For Russians, on the other hand, a full 72% of all adjectives were positive, with 9% neutral and only 19% negative. The results for English speakers were even more upbeat, with 81% positive adjectives, 7% neutral, and 12% negative. Having written their adjectives, students were asked to decide which style – Lithuanian, Russian, or British/American – felt “closest” to them. Once again, the results are telling, even though only 62% of the group answered the question. Of those 62%, 17 students identify with Russian culture, followed by 11 students who identify with British/American culture. Only 4 students out of the entire AnRK group claim that Lithuanian culture is closest to them. And this, despite the fact that they use the Lithuanian language in nearly every imaginable social situation.

These results can be profitably contrasted with the answers students provided to the last section of the questionnaire, titled “Cultural scales.” This section gave students the opportunity to agree or disagree with various statements about Lithuanian, Russian, and English-speaking cultures on a 5-point Likert-type scale. The questions were intended to see how closely students identify with the three cultures whose languages they study. The questions in this section attempt to look beyond the students’ stereotypes, which may be surface-level responses rather than deeply held beliefs; it was hoped that the questions would reveal more about individual students’ real attitudes towards the cultures in question than those discussed above. Averaged across the entire group, the results were as follows. For Lithuanian culture the majority of the answers (33 out of 51, or 65%) were 4 or higher; the mean was 4.02, standard deviation 0.86. For Russian

culture, a smaller proportion – only 26 out of 51, or 51% – awarded Russian culture scores of 4 or higher (mean score 3.78, standard deviation 0.87). Not a single student’s average response to the six questions about English-speaking cultures reached 4; the mean response was only 2.56 (standard deviation 0.5).

These results were then combined in the following way: the answers to the Lithuanian questions were plotted in ascending order, with the corresponding answers to Russian and English questions plotted as they occurred. As can be seen in Figure 1, the results clearly indicate that for these students, the more closely they identify with Lithuanian culture, the further they feel from Russian culture. At the same time, no students ever feel especially close to English-speaking cultures. The same pattern holds true when the answers are sorted on with Russian ascending, and also when they are divided by nationality of respondents: as Lithuanian ascends, Russian descends, and vice versa.

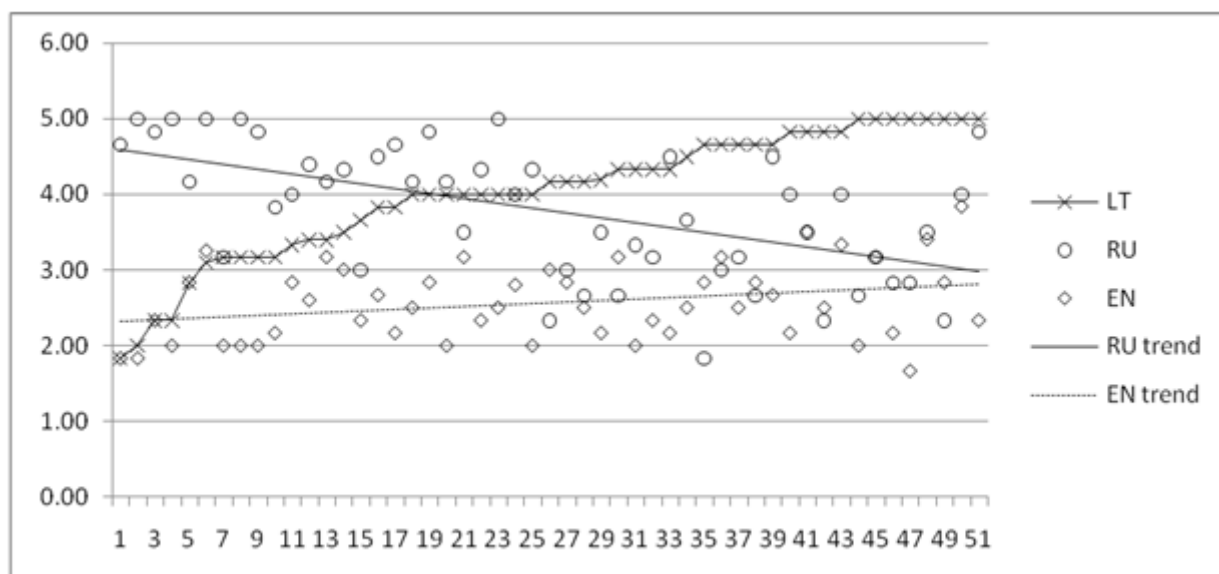


Figure 2. Cultural identification in the AnRK student group.

Section 2.3, Summary and Discussion, argues that the Lithuanian and Russian cultural rivalry that can be seen in the survey may be partially due to the status of Russian within the study program. Nearly half of the group listed Russian as their favorite language, as opposed to only two students who chose Lithuanian. The main reasons for this had to do with the rich vocabulary and literature of Russian. These are rather academic or linguistic reasons which support the theory that, due to its status as one of the two languages studied in the AnRK program, Russian becomes a prestige language within this group.

This section also argues that, in a group such as this, crosslinguistic influence is unavoidable. As the results of this survey indicate, the greatest amount of CLI will be felt whenever these students attempt to speak or write in English. Not only is English the language with the greatest perceived distance from their L1, but it is also unavoidably underrepresented in the environment. Students have little practice using English productively and maintain a bilingual language mode even in English language classrooms. They can thus be expected to rely heavily on their more resonant language(s) for conceptualizing and formulating utterances, which must then be translated from Lithuanian or Russian to English.

The section ends with three important observations about the society/culture/language interface. First, these students' speech community is inherently Lithuanian/Russian. Lithuanian and Russian pragmatic norms can therefore be expected to transfer to English as a matter of course. Second, students' inner voices are Lithuanian or Russian, too. As noted by Kecskes & Papp (2000), these are the languages they think in, even when speaking English, and this cannot but lead to CLI and transfer at many different levels. Third, because they have studied English as an FL in classroom environments, they have had little or no exposure to genuine English-speaking culture(s). None of these students can be expected to have reached anything approaching an English acculturation threshold, and, as seen in the chart above, English cultures therefore remain foreign to them. Pragmatically, this can be expected to result in large numbers of utterances that do not congrue with English NS norms.

Part 3, *Crosslinguistic Aspects of English Speech Production*, analyzes the spoken English of those AnRK students whose L1 is Lithuanian, on the assumption that Lithuanian linguistic and sociocultural norms will unavoidably affect their production of English. Part 3 contains three sections.

Section 3.1, *Types of Crosslinguistic Influence*, defines and describes the seven kinds of CLI found in the spoken corpus collected for this dissertation. They are: hesitations, code-switching, neologisms and foreignizing, transfer, phonology, interactional strategies, and pragmatic failures. Hesitation, also called pausing, is not exclusive to multilinguals. Hesitation usually appears in four forms: filled and unfilled pauses, repeats, and false starts (Maclay & Osgood, 1959). All of these, but especially filled pauses, are believed to represent the speaker's attempts to keep control of the speaking turn (Carroll, 2008). According to Dewaele (2001, 1996), hesitations in multilinguals are especially common before and after lexical gaps, and are indicative of cognitive activity. The second type of CLI is code-switching (Poplack, 2000; Myers-Scotton & Jake, 2001; Myers-Scotton, 2005), defined in this dissertation as any insertion of a non-English word, phrase, or sentence into the stream of English speech. Monolinguals do this, too, albeit usually as a stylistic device. However, monolinguals would not be able to switch completely into production of another language, while multilinguals could and do.

The third type of CLI is the creation of neologisms and/or use of foreignizing (Cenoz, 2001; Poulisse, 1990). By neologism is meant any nonce creation that is not already a standard English word, usually through incorrect derivation. Foreignizing is defined as "the use of an L1 (or L_n) word with phonological and morphological adaptation" (Poulisse, 1990: 111) to the language being spoken. Transfer is a well known phenomenon in which elements of the L1 can be found in L2 production; it can happen at all linguistic levels and processing stages, from pragmatics down to phonology and from conceptualization down to articulation. In terms of phonology, L1 patterns and resonant habits are transferred as well; no students speak English without an accent. Most of the time students' accents are no hindrance to communication, but occasionally certain peculiarities of pronunciation can lead to difficulty in comprehension.

The sixth type of CLI is interactional strategies, defined in Cenoz (2001: 12) as "direct or indirect appeals to the interlocutor in order to get help;" as such, the term includes Hammarberg's (2001) CLI category of elicitations. Under the rubric of interactional strategies are also included those cases where students appeal to the teacher or the audience for reasons other than to get help (i.e., to make a joke) which are

nevertheless outside the defined topic of conversation, as well as those cases where speakers assume an understanding on the part of the audience that may or may not be there. Finally, pragmatic failures (Cenoz, 2003) can be found. They are not speech errors *per se*, for in these uses of language all lexical and grammatical elements are more or less correct, but they are nevertheless instances of deviation from native-speaker norms. They are especially noticeable in questions, particularly requests. Native English speakers usually include certain imposition-reducing elements in their requests, and leaving them out intentionally is considered impositive and face-threatening. For this reason the pragmatic failure of multilinguals to include them can unintentionally give the impression of rudeness, and is therefore potentially more likely to cause miscommunication than any other form of CLI. Finally, it should be mentioned that the seven categories of CLI just discussed are not mutually exclusive. Code-switching, for example, can occur in the middle of almost any other type of CLI, as well.

Section 3.2, CLI in Speech Production, examines data from the spoken corpus collected for this dissertation. Examples are sorted into each of the seven CLI forms discussed above. The corpus was collected in the spring of 2008. Students were asked to speak for up to five minutes about simple topics and then answer any questions posed by the audience. They did not know their topics in advance, drawing them randomly from a pile, and were thus required to begin speaking with no preparation at all. Moreover, they were made aware of the fact that they were being recorded and that their recordings would be analyzed in this dissertation. This was intentional for two reasons: first, so as not to record anyone without their informed consent; second, it was hoped that the high-stress situation thus created would elicit production at the opposite extreme from writing. Over the course of the semester 36 students were recorded, and, when their speeches were transcribed, the resulting corpus totaled approximately 20,000 words. Of these, half (18 speeches) were selected for analysis on the basis of the students' self-reported nationality and native language. Only those students for whom L1 = Lithuanian were analyzed. This information is summarized in Table 1.

Table 1. Summary of the AnRK spoken corpus.

Total number of speeches	36	Total number of words, all participants	20,688
Total length (hours)	3:05:29	Total number of words, speakers only	15,789
Longest speech (minutes)	10:02	Longest speech (words)	896
Shortest speech (minutes)	2:10	Shortest speech (words)	180
Average length (minutes)	5:09	Average number of words per speech	439

As an example of hesitation, consider (1):

- (2) and **um** ... (1.5) **I um-** for me it was **uh** too hard to understand how people **uh** can **uh** ^ ^ live **uh** with **uh** ancie- **uh** with **uh** ancient condi- **uh** ... (1.5) conditions **uh** how they **uh uh** what they **uh** eat how they **uh** what they *what* what they **m m:** ... (2.1) how they mind or: what they do

In this extract there are 17 filled pauses (marked in bold), three unfilled pauses of 5.1 seconds' total duration, one repeat (italic), and six false starts (underlined). The false starts make up a total of 9 more words or interrupted word fragments. Thus in (1) filled pauses account for 17 of 57 words, or almost 30% of the passage. Yet if the repeat and false starts are included, the total grows to 28 of 57 words, or 49%. Put another way,

almost every other word in this extract is some form of hesitation, not counting unfilled pauses at all. This example is rather extreme, of course, and most student speech is less hesitant than this.

The code-switches found in the corpus can be divided into four common types: 1) interjections; 2) unneutralized lexical gaps which students fill with an L1 word – this is done mostly as a resource-efficient time-saving device; 3) requests for translation; and 4) asides, or L1 comments usually directed at the speaker from the audience. Interjections often appear in the L1, and three reasons for this are suggested: a lack of English equivalents, unfamiliarity with English equivalents, and the overwhelming resonance of L1 interjections as compared to FL, which are probably never studied in class. Unneutralized lexical gaps include words and whole phrases, and are especially common when referring to the names of magazines or television programs. Code-switched requests for translation are most frequently in the form of a bare L1 word with a rising intonation. Asides are typically directed at the speaker from the audience, and are often full sentences or questions in L1. The frequency of code-switching in the spoken production of multilingual FL students points to the suggestion that the monolingual language mode is nearly impossible to establish in the FL classroom.

Both foreignisms and neologisms are clear examples of CLI. Such derivations would be difficult, if not impossible, to imagine coming from monolingual speakers. Moreover, while the neologisms can be attributed to the developing state of the speakers' interlanguage, the foreignisms are necessarily language-specific, being based purely on L1. In other words, any speaker with any L1 could also be found incorrectly deriving English neologisms, as they are based in part on the very rules of English derivation that they flaunt. However, the production of foreignisms is highly dependent on the L1, as it is L1 words that are being adapted to suit L2 phonological/morphological requirements.

Under the pressure of online production, transfer also occurs as a form of CLI. Its main purposes are a) to provide structural frameworks on which to hang L2 lexical items, and b) to fill lexical gaps. As an example of structural transfer, consider the example *I more like sit at home* (instead of: *I prefer staying home* or *I'd rather stay home*). Here the Lithuanian pattern, *Man labiau patinka sėdėti namie*, has transferred; the words have simply been replaced with English lexemes. A common example of transfer filling a lexical gap is the use of *human* to express *žmogus*. Many students create this error in both spoken and written form.

Students' difficulties with FL phonology extend beyond simply having an accent. They are inconsistent in their pronunciation of, e.g., [ð], which does not exist in Lithuanian, indicating that it can only be produced correctly under conscious control. New words are often pronounced incorrectly, and incorrect pronunciations persist despite the teacher's correct models, suggesting that the pressure of online production inhibits the acquisition of new forms to some extent. Finally, when words or acronyms must be spelled, letters are named using L1-appropriate pronunciations.

Two kinds of interactional strategies related to CLI are present in the corpus. The first is elicitation or requesting help. Elicitation of unknown vocabulary is not the only purpose of this strategy: students also use it to elicit the complicity of their fellow students in reducing the difficulty of the speaking task. The other form of interactional strategy is called in this dissertation assumed understanding; in such cases, speakers forge ahead with grammatically or lexically inappropriate utterances, assuming that they

have been understood. Such assumptions may be stated overtly or demonstrated in context.

Students' requests were also examined for evidence of pragmatic failure. There were 34 requests in all, of which three can be counted in two categories. Although a few students made efforts to include imposition mitigating elements, these were often coupled with pragmatically inappropriate request strategies such as the use of imperatives. The overall effect of students' requests is therefore quite rude by English NS norms.

Section 3.3, *Summary and Discussion*, focuses on two major factors influencing CLI in multilingual student production: lexical gaps and L1 sociocultural norms. The first four types of CLI – hesitation, code-switching, neologisms and foreignizing, and transfer – were all found to be reactions and responses to lexical gaps. When students are unable to lexicalize concepts, they pause, repeat, start anew, switch to L1, incorrectly derive new FL words from L1 or FL roots, and transfer structures into the FL. Taken together, these processes – along with the phonological inconsistencies, interactional strategies and pragmatic failures also reviewed above – clearly demonstrate the strong influence of the L1 on the students' developing FL system. Students follow L1 patterns at most levels, from phonology to pragmatics. This is due to their basic unfamiliarity with FL sociocultural norms. Despite years of studying English as an FL, students' inner voices remain Lithuanian, and this impacts their production of English in more or less drastic ways. This also proves that for these students, the developing English language system has not yet passed the proficiency threshold beyond which it becomes an L2.

Part 4, *Crosslinguistic Aspects of English Writing Production*, discusses the differences between speech and writing, and argues that neologisms and foreignizing, transfer, and pragmatic failure are the most likely types of CLI to appear in writing. It also argues that they are, in fact, different manifestations of the general human ability to blend concepts in innovative and linguistically useful ways. The purpose of Part 4 is to justify, present and explore a methodology for the analysis of multilingual FL learner constructions as conceptual blending.

Section 4.1, *Learner Constructions and Conceptual Blending*, begins with an overview of construction grammar (Goldberg, 1995, 1998; Taylor, 1998; Kay & Fillmore, 1999; Fillmore, Kay & O'Connor, 2003; Evans, 2006; Evans & Green, 2006). Goldberg (1998: 205) defines a construction as "a form-function pair, such that some aspect of the form or some aspect of the function is not strictly predictable from [its] component parts." The following properties of constructions are considered especially important: a) they are recursive (they may contain other constructions); b) they may be implicit, e.g., have no overt form; c) they are productive; and d) they are often language-specific. The sub-sections in section 4.1 examine various properties of constructions as they apply to the acquisition of lexical items (now understood to mean words, phrases, and constructions themselves) and their use in conceptual (and, especially, grammatical) blends.

Section 4.1.1, *The acquisition of constructions*, points out that lexical acquisition, especially in FL settings, proceeds in the direction lexeme → lemma → concept, and that this process can lead to transfer effects. New words are typically learned in the form of lexemes: written and/or spoken forms without any higher-level (e.g., lemma or conceptual) information attached. They are for this reason typically linked by learners to L1 lemmas (which are themselves inextricably linked to L1 concepts, or cognitive

models, that are language- and culture-specific). This process arises organically from the organization of the lexicon and the structural properties of individual lexical items, the relation of the lexicon to the CUCB, and the processing mechanisms at work in the production of speech.

Implicit constructions, like other lexical items, have lemmas which attach to conceptual knowledge structures in the CUCB. The acquisition of constructions may also proceed in a piecemeal fashion. It is, moreover, hampered by the fact that implicit constructions have no overt (lexeme) forms, that is, are not available to be learned as vocabulary items in lists. For this reason they are usually a) explicitly pointed out by teachers and learned in the form of “grammar rules,” or b) eventually abstracted, more or less accurately, from experience with situated exemplars by learners themselves. Implicit constructions, like lexical items, are acquired in the L1 through experience with their situated use in a sociocultural context. This is to say that constructions, like lexical items, are language- and culture-specific.

Section 4.1.2, *Grammatical blending*, examines grammatical encoding from the point of view of conceptual blending theory, which proposes that blending is the process by which the various conceptual knowledge structures (concepts and facets), lexical concepts (lemmas), and word forms (lexemes) are combined. These combinations may be useful and productive if done appropriately, that is, following language- and culture-specific principles. However, if they are done inappropriately, miscommunication in the form of CLI and learner constructions can result. According to conceptual blending theory, many commonplace grammatical structures (e.g., constructions) are conceptual blends that have become stable and accepted as standard responses to communicative needs. Such structures include the caused-motion construction and French causative clauses (Fauconnier & Turner, 1996), the morphology of Hebrew verbs (Mandelblit, 1997), privative adjectives (e.g., *a stone lion*, from Coulson & Fauconnier, 1999), resultative constructions and single-word blends such as *Chunnel* (Fauconnier & Turner, 2002). Such grammatical blends exist in every language. It is therefore important to stress that the lexicalizing of concepts is more than a simple matter of attaching labels to mental images. Many concepts can only be expressed through conceptual blends, which are often language-specific.

Section 4.1.3, *Crosslinguistic blending*, looks at blending and translation, and proposes that learner constructions can be analyzed as crosslinguistic blends of L1 concepts and structures with FL lexemes. The English-specific implicit [RESULTATIVE CONSTRUCTION] is taken as an example, and it is shown that this construction cannot be translated word-for-word into Lithuanian. Rather, a Lithuanian-specific construction involving adverbial phrases and resultative verbal prefixes is required instead. It is then shown how word-for-word translation unblends the original English construction and reblends it using Lithuanian lexemes to arrive at a crosslinguistic Lithuanian blend that is difficult, if not impossible, to understand.

Section 4.1.4, *Chunks, blending, and learner constructions*, shows that chunks – also called prefabricated lexical units – are, like words and implicit constructions, pairings of form and meaning; unlike many words, but like constructions, they also have internal grammatical structure and are often partly unspecified. Chunks often need to be combined with other chunks or single words in order to form complete utterances. This is done by all speakers as a matter of routine, and allows extremely fast processing as chunks do not need to be composed (grammatically blended) online. Thus, chunks are a

processing shortcut used by both speakers and listeners. Language acquisition is shown to be mainly a matter of automating more and more FL chunks of ever-increasing size.

Section 4.1.5, *Analyzing the transfer mechanism: methodology*, presents a seven-step process for the analysis of learner constructions as crosslinguistic blends: 1. Isolate learner constructions; 2. Determine the appropriacy of such constructions in Lithuanian; 3. Work out the underlying generic space information for the Lithuanian blend; 4. Isolate any emergent inferences in the original Lithuanian utterance; 5. Decide how best in English to express the generic space concepts to achieve the desired emergent inference; 6. Construct a conceptual integration network to determine whether the error resulted from an inappropriate grammatical blend; 7. Test for exceptionality by asking a control group of Lithuanian-Russian-English multilinguals to translate sentences that were designed to prompt for the incorrect blends chosen for analysis.

Section 4.2, *Crosslinguistic Blending in Writing*, analyzes eight learner constructions according to the methodology presented above. The data for the analysis of written production were collected from 23 AnRK students. They were given written, marked assignments, and did not know that their work would be used for this purpose. These writing tasks were assigned as homework, and students had up to a week to prepare them. Unlike speaking assignments such as the one analyzed in Part 3, written assignments do not pressure students with time limits or other performance stressors (cf. Skehan, 1998). Moreover, they can refer to dictionaries, grammar books, the Internet, and other resources at their leisure in the preparation of such assignments.

In these eight examples, the language-specific nature of the CUCB plays a role in the creation of errors. One of the more pervasive errors is caused by the pragmatic word order of Lithuanian, which allows phrases to be moved to the front of sentences for the purpose of foregrounding or focusing the topic. This language-specific feature causes problems time and again. Similarly, many concepts are plural in Lithuanian but singular in English, a type of language-specific encoding that also leads to crosslinguistic blending. The learner constructions found in these samples of students' written English production can clearly be seen as evidence of crosslinguistic blending, a conceptual blending operation akin to grammatical blending but which typically involves unblending language-specific constructions and reblending them using target language lexical items, often resulting in unusual structures that may be difficult to comprehend for anyone unfamiliar with the source language.

The eight learner constructions analyzed in this section are: 1) *she screamed not into her voice*, 2) *we with our team*, 3) *[they] have and their bad side*, 4) *she almost didnt broke her leg*, 5) *weddings*, 6) *the last our project*, 7) *about spiritual or moral things I even will not write*, and 8) *to prove my as dancers possibilities*. Conceptual integration networks are drawn and discussed for each example.

Section 4.3, *Summary and Discussion*, stresses again that written production is inherently different from spoken. Because speaking is an online process that is highly resource-costly and affected by variables such as the speed of production, anxiety, audience comments, etc., the many different types of CLI seen in Part 3 are able to creep in, as it were undetected. However, because writing is offline and can be undertaken at leisure, it may be assumed that where CLI can be found in the written corpus, the students cannot correct it on their own; it stems not from online production constraints but from the structure of the developing English language systems.

The analyzed learner constructions show that these students, rather than neutralizing concepts, are approaching the task of producing written English as a kind of linguistic problem to be solved through decomposition. In effect, they are overanalyzing their own language production processes by unblending constructions into individual words and then linking these one by one to words in the FL. It would be more useful and appropriate for them simply to learn English chunks as equivalents of Lithuanian chunks. The crosslinguistic blending seen in the examples actually requires more cognitive effort than simply recalling stored chunks.

The examples analyzed in this section clearly show the effects of CLI in students' written English production. Indeed, a conceptual blending analysis such as this shows that both languages are in direct contact at the conceptual level – through the CUCB – no matter what the final language of production may be. A student writing in English nonetheless continues to conceptualize in and translate from Lithuanian. As a result, English is adapted to suit the requirements of Lithuanian: English words are used in place of Lithuanian ones, in structures that do not exist in English, in ways that mean the opposite of what is intended, etc. The rules of English are bent by the translation process, which is a process of conceptual blending in which English words are combined with Lithuanian concepts to produce utterances that range from unusual to incomprehensible.

CONCLUSIONS

This dissertation addressed the following hypotheses:

1. The linguistic attitudes of the multilingual subjects affect their communicative competence in FL.

This hypothesis was confirmed. Attitudes were tapped through a detailed sociolinguistic survey which confirmed that AnRK students have strong allegiances to Lithuanian and Russian cultures, yet remain estranged from English-speaking cultures. Subjects' linguistic identities correlate with their ethnic identities. This cultural self-identification affects both linguistic competence and linguopragmatic behavior. Communication in FL generally follows L1-appropriate patterns.

2. The L1 linguistic and sociolinguistic competence of the multilingual subjects affects their FL competence.

This hypothesis was confirmed. The analysis of the 25,000-word corpus of spoken and written discourse collected for this dissertation confirmed that L1 lexical, semantic, grammatical and even orthographic competence are important factors in the formation of communicative competence in an FL. The social and linguistic usage strategies formed through years of L1 experience are unavoidably brought to bear on FL competence. Language production in the FL thus continues to evidence L1 sociocultural traits.

3. Crosslinguistic influence takes the form of transfer of L1 skills into the FL.

This hypothesis was partially confirmed. While transfer is indeed a common form of CLI in both spoken and written production, it is only one of the seven types found in the corpus. Hesitation, code-switching, neologisms and foreignizing appear to be caused less by transfer than by the presence of (personal and/or cultural) lexical gaps.

4. The mechanism underlying the transfer of L1 skills into the FL is conceptual blending.

This hypothesis was confirmed. Conceptual blending is a productive skill used within languages to create grammatical blends that encode particular implicit constructions used for high-speed communication. When these constructions are unblended and translated word-for-word, however, the resulting crosslinguistic blends can be difficult to parse by anyone unfamiliar with L1 linguistic norms.

PUBLICATIONS

Braun, A. (2005) The Effects of Bilingualism on Child Language Acquisition. *Žmogus kalbos erdvėje* 4: 286–294. ISBN 978-9986-19-798-8.

Braun, A. (2008) It Sounds Clumsy in English: Conceptual Blending and Lithuanian-English Translation. *Respectus Philologicus* 13 (18) A: 186–200. ISSN 1392-8295. (MLA, EBSCO Humanities International, CEEOL databases)

Braun, A. (2009) Sociolinguistic Survey of Lithuanian-Russian-English Trilinguals. *Žmogus kalbos erdvėje* 5 (1): 30–38. ISBN 978-9955-33-373-9.

Braun, A. (2009) Crosslinguistic Influence as a Problem for the Language Learning Classroom. *Kalby studijos* 14: 44–48. ISSN 1648-2824. (MLA, CEEOL databases)

Braun, A. (2009) Lithuanian Grammar, English Words: Cross-Linguistic Influence and Students' Written Errors. *Respectus Philologicus* 16 (21): 183–192. ISSN 1392-8295. (MLA, EBSCO Humanities International, CEEOL databases)

Algis Braun (b. 1972) completed a Bachelor of Arts degree in 1994 at the University of Puget Sound, Tacoma, WA, with a major in English and a minor in Psychology. In 1998 he entered the Master's degree program in English Philology at Vytautas Magnus University, graduating in 2000 with an emphasis in English literature. In 2004 he became a lecturer at Vilnius University, Kaunas Faculty of Humanities, Department of Foreign Languages. Since 2005 he has been a doctoral student in Philology (Humanities) with an emphasis in English linguistics.