

Г. О. Копилкандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької мови

ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РОБОТАХ ДЕЯКИХ ЗАХІДНИХ НАУКОВЦІВ

У статті розглядається один із напрямів формувальної педагогіки щодо питання взаємодії «викладач-студент» на заняттях з іноземної мови в роботах деяких зарубіжних дослідників. Доводиться доцільність побудови саме суб'єкт-суб'єктних відносин як найбільш ефективних для технологій розвивального навчання, саморозвитку та керованого розвитку творчої особистості як студентів, так і педагогів. Актуальність статті базується на проголошенні в межах гуманістичної парадигми освітнього процесу принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, під яким розуміється рівність позицій викладача і студентів. Виходячи з основних трьох типів взаємин між викладачем і студентами (позиція зверхності, позиція підпорядкованості й партнерська позиція), доводиться, що для сучасної вищої школи найбільш прийнятним типом відношень є третій. У практиці західних вишів це вже досить усталений тип взаємодії «викладач-студент». Проте такий тип взаємин будується не зовсім легко, бо має свої протиріччя (на функціональному та персональному рівнях). Важливий аспект відносин викладач-студент полягає в тому, що викладач у межах різниці на функціональному рівні за необхідності має достатній потенціал впливу на окремих студентів. Саме цю особливість викладач має використовувати у формуванні потрібних професійних компетенцій і професійно важливих якостей. Для ефективного здійснення цієї діяльності представлено метод «трансформації» німецького вченого-педагога Н. Ріхтер як інструмент у налаштуванні партнерських взаємин педагога з тими, хто навчається. Цей метод передбачає уяву трансформацію викладача (суб'єкта) навчального процесу в об'єкт навчального процесу та сприяє більш об'єктивному й критичному ставленню до себе, стереотипів свого мислення, розширює межі здатності та здібності до сприйняття, дає змогу краще розуміти свої дії в контексті загальних педагогічних завдань, адекватно оцінювати це співвідношення. Таке суттєве зміщення акцентів у навчальному процесі передбачає його зміну й перетворення. Наводяться міркування дослідників щодо співвідношення цих двох понять.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктні відносини, взаємодія «викладач-студент», партнерський стиль, метод «трансформації», трансформативне навчання, особистісно спрямоване навчання, зміна та перетворення.

Постановка проблеми. Суспільно-політичні й економічні зміни в житті нашої країни спонукають до відповідного впливу та змін на теренах вищої професійної освіти. Наприклад, з уведенням безвізу для вітчизняних освітян відкрилися нові можливості щодо обміну досвідом із зарубіжними колегами, для участі в міжнародних педагогічних форумах; співпраці, обміну досвідом, що дає можливість для ефективного вивчення, аналізу, усвідомлення власного та зарубіжного досвіду, а також запозичення кращих зразків його у практику нашого педагогічного сьогодення. Тож, хто мав нагоду відвідати заняття колег зарубіжного вищого навчального закладу, може погодитися з тим, що перше, що привертає увагу, – це партнерський тип відносин між викладачем і студентами. Цей досвід є надзвичайно цікавим і цінним для нас, оскільки, переходячи на нові освітні стандарти, ми усвідомлюємо, що відбувається й зміна ролі викладача. Отже, проблема формування суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і сту-

дента в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, на заняттях іноземної мови з урахуванням наукових доробок деяких західних науковців є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ця проблема не нова й досліджується багатьма українськими та зарубіжними вченими. Аналіз наукової літератури свідчить, що категорія суб'єкт-суб'єктних відносин отримала статус міждисциплінарного поняття. Залежно від наукових інтересів обираються основні аспекти вивчення особливостей цієї категорії. Оскільки ця проблема міжпредметна, вона передбачає перетин багатьох наукових напрямів: методолого-теоретичні основи психолого-педагогічної взаємодії у вищій школі (І. Булах, О. Дубасенюк, О. Киричук, Г. Костюк, О. Мороз, В. Сластьонін); діалогічна взаємодія викладача й студента (С. Вітвицька, Л. Долинська, Г. Микитюк, Л. Савенкова, В. Семиченко, В. Юрченко). Інтерес становить підхід до педагогічної взаємодії з погляду суб'єкт-суб'єктного

характеру, що є об'єктом досліджень низки зарубіжних учених (В. Кессель, А. Косаковські, Г. Хібш, Г. Атвантер, Р. Вос, Ш. фон Тун, А. Шефер, Б. Пьорксен, Н. Зутерланд, В. Маротці, П. Людвіг, Т. Літт, В. Клафкі, Х. Кемпер, Х. Хентіг, Д. Девей, Т. Брюземайстер, Ю. Блікеншторфер, У. Бек, Г. Батесон, Е. Терхард, Х. Зіберт та інші).

Дослідження концептуальних основ суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у навчально-виховному процесі присвячені праці вчених: І. Бега, В. Вербицького, С. Капської, В. Лозової. Дослідниками створено соціально-філософську модель особистісно зорієнтованої освіти, презентовано основні детермінанти оптимізації її розвитку, визначено співвідношення саморозвитку та керованого розвитку творчої особистості в особистісно зорієнтованому освітньому середовищі [1; 2].

Однак проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час вивчення іноземної мови студентами ЗВО недостатньо висвітлена в психолого-педагогічній літературі й залишається актуальною для педагогічної практики.

Метою статті є висвітлення зарубіжного досвіду щодо проблеми формування суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студента в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. У рамках гуманістичної парадигми освітнього процесу проголошується принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, під яким розуміється рівність позицій викладача і студентів. Ґрунтуючись на вищезазначеному принципі, доцільно виділити основні параметри особистісно-орієнтованої освіти [1]:

1. Суб'єктність як визнання за особистістю прав на унікальність, внутрішню свободу, активність і духовність, що базується на врахуванні інтересів освітнього процесу, пріоритеті особистісно-орієнтованих технологій.

2. Діалогічність як орієнтація на суб'єкт-суб'єктні відносини, коли діалог є ефективною формою побудови відносин між учасниками освітньої діяльності.

3. Розвивальна спрямованість, яка зміщує акценти зі знань, умінь, навичок на особистісний розвиток.

Отже, гуманізація вищої освіти передбачає насамперед суб'єктний розвиток і саморозвиток особистості педагога, готового на професійному рівні реалізовувати на практиці сучасні педагогічні технології та методи, здійснювати процеси творчості в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Розглянемо основні типи взаємодії викладача й тих, хто навчається (за З. Ковальчук) [3, с. 27].

1. Позиція зверхності. Для цього типу характерний зазвичай авторитарний стиль спілкування, елементи примусу, наказів, тиску, інколи залякування і приниження гідності учнів. Така взаємо-

дія нерідко викликає протидію в учнів, що виражається в сперечаннях, небажанні виконувати завдання вчителя, що рано чи пізно призводить до байдужого, безініціативного, незацікавленого ставлення до предмета й несприйняття викладача, який його викладає. Без відповідного психологічного клімату в такій взаємодії вчитель також часто відчуває внутрішню незадоволеність такими заняттями.

2. Позиція підпорядкованості. Цей тип характерний для педагога, який почувається невпевнено, не вірить у себе, свої сили, має занижені самооцінку й почуття власної гідності. Він проявляється в невпевненості, відсутності емоційності мовлення, можливих звертаннях до учнів з частими перепрошуваннями та невпевненими проханнями. Коли це відчувають учні, навчальний процес за таких умов є непродуктивним: учні ніби не чують і, що дуже прикро для вчителя, не хочуть його чути, виконувати пропоновані ним завдання. До причин такої непродуктивної взаємодії можна зарахувати або професійну некомпетентність учителя, або психолого-педагогічну незрілість. За такої взаємодії передусім страждає як учитель від своєї нереалізованості як педагог, так й учні, оскільки неповноцінна взаємодія призводить до змарнованого часу та неякісних знань учнів.

3. Партнерська позиція. Цей тип взаємодії побудований на принципі партнерства, тобто «Я – нарівні з учнями». Він проявляється не в панібратстві з учнями, а у відкритому спілкуванні, під час якого педагог ставиться з довірою до учнів, відчуттям власної гідності й повагою до гідності учнів, створюючи атмосферу творчої ініціативи та позитивних емоцій. Викладач отримує задоволення від того, що його поважають, зацікавлено слухають, із бажанням виконують запропоновані завдання. Партнерська взаємодія в системі «педагог-учень» заснована на рівноправних стосунках, які забезпечують рівність у сприйнятті один одного, що уможлиблює відкрите висловлювання і сприйняття партнера, не принижуючи при цьому власну і його гідність. Педагог, який уміє будувати навчальний процес на партнерських засадах, сприймається учнями й колегами позитивно, з ним бажать спілкуватися; побудова комунікації видається легкою й приємною справою [3, с. 35–45].

Як зазначає німецький педагог П. Людвіг, партнерська взаємодія забезпечує високу ефективність навчального процесу, який базується на взаємоповазі, взаємній довірі та взаєморозумінні. Якщо педагог бере за основу партнерський стиль взаємодії, відбувається водночас вплив педагога на навчальний стиль тих, хто вчиться. Показником професіоналізму викладача можна вважати його здібність як бути повноцінним суб'єктом власної педагогічної діяльності, так і розвивати суб'єктний потенціал студента. У цьому й полягає

сутність розвивального навчання, тобто допомога студентам у їх становленні як суб'єкта навчальної діяльності, суб'єкта саморозвитку. Для цього викладач має докласти досить зусиль для організації такої педагогічної взаємодії, яка базується на суб'єкт-суб'єктних взаєминах, сприяє ефективності навчальної діяльності студентів і розвитку суб'єктності всіх учасників педагогічного процесу [4, с. 127]. Необхідно зазначити, що заняття з іноземної мови можуть доставляти радість чи розчарування, але здебільшого це залежить від особистості викладача, а точніше, від стосунків між викладачем і студентом. Ці стосунки визначають робочу атмосферу навчання. Цей важливий аспект є вирішальним у створенні педагогічних умов для інтеракції на заняттях. Традиційно викладач розглядається як фахово обізнана, компетентна особа, а студент, у свою чергу, – необізнана, некомпетентна. Бразильський педагог Паоло Фрейр різко характеризує дотримання цього концепту як «концепт банкінгу освіти», у якому студент виступає як «об'єкт вкладення» знань, сам того не усвідомлюючи. Така передача знань без урахування особистісних факторів, мотивів навчання, рефлексії (наприклад, розуміння зв'язку змісту навчання з особистими інтересами) і без з'ясування питання про персональну значущість навчання – навчальний процес проходить непродуктивно, без потрібного застосування вивченого [5, с. 217–226]. Стосовно заняття з іноземної мови таке положення означало б, що викладач «напхав» би студентів голими фразами, тобто заповнив би заняття граматику, лексику, діалогами між фрау Файге та паном Хубертом, краєзнавчим фактажем, не виражаючи особистісно значимі фактори, не згадуючи особистого досвіду з критичними думками та міркуваннями. Саме тому, щоб запобігти такому формальному підходу, існує формувальна педагогіка, метою якої є особистісно спрямоване навчання чи, як назвав Фрейр, «звільняюче навчання». Цей вид навчання може здійснюватися ситуативно на заняттях тільки в діалозі між викладачами й учнями, причому викладач має відчувати себе в ролі студента й навпаки [6, с. 99–110]. Щоб зрозуміти подібність і відмінність у взаєминах викладач-студент, варто звернути увагу насамперед на відмінність. Як зазначає німецький учений-педагог Ф. Брюгген [7, с. 302], ця відмінність полягає насамперед у різноманітності функцій між роллю викладача (функціональний рівень) та особою викладача (персональний рівень). *Персональний рівень* окреслюється принциповою подібністю між викладачами та студентами, а також між студентами між собою. Він базується на повазі до саморегуляції іншого, отже, на людській поведінці, витримці, яка нас оберігає від зверхності й сліпого підпорядкування, від переоцінки та недооцінки. *Функціональний рівень*,

навпаки, чітко виявляє відмінність ролі викладача в порівнянні з роллю студента. Внутрішньо викладач має функцію досягнення успіху за наявності більшої компетенції, ніж студенти (знання іноземної мови та розуміння, знання культури мовного середовища; досвід із навчальною практикою). Тож викладач має застосувати свої знання й компетенцію, щоб сприяти найкращим чином процесу навчання студентів. Педагогічна майстерність педагога полягає в тому, щоб за різної компетентності налаштувати партнерські стосунки зі студентами на заняттях іноземної мови.

Ще один важливий аспект взаємин викладач-студент полягає в тому, що викладач на функціональному рівні за необхідності має більший потенціал впливу на окремих студентів. Щоб уміти з відповідальністю поводитися із цим потенціалом впливу й бути в змозі використовувати його так, щоб навчальний процес підтримував студента, викладачеві необхідно знову й знову усвідомлювати мотиви своєї функції впливу та досліджувати їх [7, с. 299–314].

Розглянемо деякі науково-практичні підходи щодо реалізації положення формувальної педагогіки в дослідженнях зарубіжних учених.

Цікавим дослідженням у цьому сенсі є теорія так званої «трансформації викладача в студента» (суб'єкта навчання мови в об'єкт). За концепцією німецького педагога Неллі Ріхтер, в організації навчального процесу передбачається явище трансформації, за яким викладач (суб'єкт) навчального процесу трансформується в об'єкт навчального процесу – особу, що вивчає мову [8, с. 63]. Це сприяє більш об'єктивному та критичному ставленню до себе, стереотипів свого мислення, розширює межі здатності й здібності до сприйняття, дає змогу краще розуміти свої дії в контексті загальних педагогічних завдань, адекватно оцінювати це співвідношення. Завдяки цій практиці відбувається формування готовності викладача до інноваційних змін у роботі, прагнення до цих змін, що, у свою чергу, призводить до вдосконалення методики, появи нового стилю роботи, нових прийомів, способів викладання.

Дослідниця зауважує, що таке суттєве зміщення акцентів у навчальному процесі передбачає його **зміну та перетворення**, розглядаючи, як ці два поняття співвідносяться між собою. Процес змін зазвичай проходить складно, нерідко він пов'язаний із неабиякими труднощами. Від появи нових ідей до їх реалізації проходить нерідко багато часу. Процес розвитку та вирішення проблем, пов'язаних зі змінами, має багато етапів – проміжних та основних. Щоб правильно розуміти значення поняття «зміна», потрібно розуміти різницю від близького за значенням поняття «перетворення». Проте зміни можуть відбуватися також швидко з проміжними (короткочасними, тимчасо-

вими) результатами, водночас процес перетворення може викликати довгочасні зміни, причому не завжди передбачувані. Зміна орієнтована на мету й результат. Викладач має досить чітко уявляти те, що має мінятися в його поведінці, способі дій (стереотипах), образі мислення та вподобаннях. При цьому він має вміти керувати цими процесами та контролювати їх, виділяти якусь частину із цього контрольованого процесу, досліджувати його, щоб його проаналізувати, замінити з метою покращення та вдосконалення [8, с. 63–85].

Отже, зміни в навчальному процесі обов'язково призведуть до перетворень, які, у свою чергу, орієнтовані на процес. Суб'єкт навчального процесу орієнтується ще незрілими думками (намірами) на процеси, у яких бере участь. Перетворення ґрунтується на більш глибоких і широких пластах дійсності. Суб'єкт розглядає періоди свого життя, які хотів би змінити в зв'язку з більш загальними системами (наприклад, сім'я, професійне середовище чи історичні явища). Досвід, який отримується під час подолання меж своїх можливостей, ставлять під сумнів власне само- та світорозуміння. Перетворення призводить до нової інтерпретації реальності. Це ні в якому разі не виключає необхідності більш точного дослідження деяких періодів свого життєвого досвіду та проектування стратегій. Але дослідження слугують не для вирішення окремих проблем і досягнення відповідних цілей, а для того, щоб креативно будувати відповідні містки між своєю особистістю та об'ємними системними зв'язками. Отже, провідною ідеєю процесу перетворення є особистісне значення образу дій, уяви, намірів і стратегій у життєдіяльності суб'єкта. Отже, перетворення є насамперед свідомим процесом, який формує особистість на різних рівнях нашої реальності – індивідуальному, міжособистісному, суспільному тощо. За ствердженням Н. Ріхтер, важливою умовою трансформативного навчання є усвідомлення та подолання труднощів і проблем, пов'язаних із цим методом і руйнування старих стереотипів. Для кращого розуміння трансформативного навчання доцільно розглянути типологію цього навчання, розроблену в 1981 році англо-американським ученим Грегорі Бейтсоном, за якою навчальний процес описується як три різні, ієрархічно упорядковані та взаємопов'язані процеси: навчання I, навчання II, навчання III [9, с. 117–125].

Під час **навчання I** навчальний процес відбувається за схемою «завдання – виконання» (прогнозований образ дій). Для цього типу навчання характерне дотримання певних звичних зразків і стереотипів навчального процесу (наприклад, вивчення тексту напам'ять). Мотивація – отримання гарних оцінок. Для **навчання II** характерне глибоке осмислення студентами мети навчального процесу, методики та наявності достатнього

рівня мотивації. Дослідник убачає доцільним розпочинати роботу з групою саме за методикою «Навчання 1», щоб студенти відчули різницю між цими рівнями та динаміку в методиці навчального процесу, до того ж виявляється корисною звичка вивчення текстів напам'ять. На цьому рівні з'являються дещо нові контексти навчання, які мають уже творчий характер і тенденції до залучення студентів до навчального процесу (самостійний пошук необхідної інформації, виконання завдань у нестандартних ситуаціях).

Навчання III має на меті розвиток навичок, отриманих на рівні «навчання II». Студенти вже мають певні навички, можуть працювати як самостійно, так і в групах, час від часу проявляють ініціативу (пропонують теми для обговорення, ситуації для проведення діалогу тощо). Студентам надається більше самостійності й ініціативи. Навчання III, за твердженням автора, – «це свобода від пригноблення особистості» [9, с. 123].

Оскільки суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії викладач-студент є процес обопільний, він передбачає також переосмислення ролі викладача. Наприклад, якщо викладач іноземної мови усвідомлює, що він сам у шкільні роки отримував свої знання через чинники тиску й піддає сумніву ці «засоби мотивації», які виявилися малоуспішними. Його має цікавити, чому учні не відчувають бажання вивчати мову, у тому числі й самостійно. Тоді він разом зі студентами обирає креативні завдання до тестів, що приносить їм задоволення. Такий підхід може позитивно вплинути на пробудження в студентів потреби в навчанні та подолання труднощів. У межах цієї концепції була б можливою, наприклад, індивідуалізація домашніх завдань так, щоб кожний, відповідно до своїх інтересів і потреб, міг би обирати завдання чи сам їх проектувати.

Отже, Г. Бейтсон стверджує, що завдяки цьому методу студента не пригнічують його помилки, він учиться жити, діяти не в угоду іншим і не бути кращим, ніж є насправді. Він перестає себе недооцінювати й відчувати почуття провини, залишаючись собою.

Типологія навчання за Г. Бейтсоном робить можливим дефініювати трансформативне навчання як подолання бар'єру між ступенями «навчання II» та «навчання III». Отже, трансформативне навчання має на меті розвиток нових навичок і вмій, усвідомлення їх з метою отримання внутрішньої свободи та її творчої реалізації. Це стимулює й мотивує до персонального та професійного розвитку як студентів, так і викладачів. З огляду на викладене, можна стверджувати, що під час трансформативного навчання відбувається вдосконалення усталених навчальних методів, здатних більше задовольнити сучасні потреби студентів у виші. Такі навчальні процеси пов'язані

з принципами саморегуляції. Якщо навчатися усвідомлено, мотивовано, то немає потреби до примусу, відповідно до цього створюються «нові реалії», тобто зникає необхідність маніпулювати самим собою чи давати змогу маніпулювати собою зовні кимось і за цих умов діє процес саморегуляції [10, с. 331–346]. Це є основою творчої адаптації. Звільнення від акцентування на відповідних стилях мислення та сприйняття уможливує нарешті розуміння методики трансформативного навчання, у результаті чого з'являються справжні креативні ідеї. Стрижнем саморозуміння викладача, який дотримується цієї концепції, є те, що він розуміє себе як трансформованого об'єкта навчального процесу.

Формувальна педагогіка має на меті розвиток відповідних професійних та особистісних якостей, стилів поведінки, образу дій; виховує ці якості, необхідні для всіх суб'єктів навчання. Формувальна педагогіка викликає стільки питань, скільки й відповідей. І ця нескінчена низка питань і відповідей ніяк не обмежується навчальним процесом. Вони стосуються й викладачів, і студентів у їхньому освітньому та соціальному середовищі.

Висновки і пропозиції. З огляду на викладене, стверджується думка, що суб'єкт навчання, який убаचाє в собі об'єкт навчання, що, за концепцією деяких західних педагогів, визначається як «трансформація», має великий потенціал дійсно зрозуміти людину, яка вивчає мову, сприяти навчальним потребам у сенсі «творчої адаптації» та значущого навчального процесу в розумінні ступеня «навчання III» за Г. Бейтсоном.

Викладач, як і раніше, залишається центральною фігурою на занятті, проте роль викладача набуває нових якостей. Викладач має бути не лише носієм і ретранслятором інформації, навіть не модератором, а співучасником навчального процесу, усе більше надаючи студентам ініціативи та самостійності. Для цього викладач має бути компетентним, креативним професіоналом, здатним до самокритики, саморозвитку й самовдосконалення. Перспективою подальших досліджень передбачається виявлення продуктивних засобів і шляхів формування суб'єкт-суб'єктних взаємин

викладачів і студентів ЗВО України в навчальному процесі; екстраполяція досвіду зарубіжних вчених щодо означеної проблеми у викладанні та вивченні іноземної мови.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. *Вибрані наукові праці* : у 2 т. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 2. 640 с.
2. Капська А. Педагогічна підтримка саморозвитку студента в умовах вищої школи. *Педагогічна освіта*. 2017. № 23 (2). 108 с.
3. Ковальчук З.Я. Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя зі старшокласниками : монографія. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2008. 160 с.
4. Ludwig P. Autoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert? Weinheim und Basel : Summerhill, 1997. S 238.
5. Der Problemorientierte Dialog "Paulo Freire", in «Klassiker der Pädagogik – von John Dewey bis Paulo Freire». H.-E. Tenorth, Hrsg. 2003, 350 с.
6. Stölting W. Affektive Faktoren im Fremdspracherwerb / Apeltauer E. Gesteuerter Zwetspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München : Max Hueber Verlag, 1987. S. 217.
7. Brügggen F. Lernen-Erfahrung-Bildung: Über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, Jg. 1988, № 3, S. 415.
8. Richter N. Gestaltpädagogisches Lehren und Lernen im Deutsch als Fremdsprache Unterricht (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Band 66) (Deutsch) Taschenbuch – 1. Juli 1999. S. 63–85.
9. Bateson G. Lernfelder der Zukunft: Perspektiven humanistischer Pädagogik and Imagination: Essays From the Legacy of Gregory Bateson / ed. by C. Wilder-Mott and John H. Weakland. New York : Praeger, 1981. 298 s.
10. Marotzki W. Zum Verhältnis von Lernprozesses und Subjekthypothese. *Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Jg. 1988, № 8. S. 331–346.

Kopyl H. Pedagogical aspects of subject-subject relationships on foreign language lessons in the works of some western scientists

The article deals with one of the directions of formative pedagogy on the issue of interaction of "teacher-student" on foreign language lessons in the works of some foreign researchers. The expediency of construction is proved namely by subject-subject relations as the most effective for the developmental education technologies, self-development and guided development of creative personality of both students and teachers. The topicality of the article is based on the proclamation within the humanistic paradigm of the educational process of the principle of subject-subject interaction, which means the equality of teacher and students positions. Based on the main three types of teacher-student relationships (superficiality, subordination, and partnership), it is argued that the most appropriate type of relationship for the modern college is the third one. In the practice of Western universities, this is a fairly established type of student-teacher interaction. However, this type of relationship is not easy to build, as it has its contradictions (at the functional and personal level). An important aspect of the student-teacher relationship is that, within the functional-level difference,

the teacher, if necessary, has sufficient potential to influence individual students. It is the teacher who should use this feature in the formation of the required professional competences and professionally important qualities. For the effective implementation of this activity, the article presents the method of "transformation" of German scholar-teacher N. Richter as a tool in establishing the teacher's partnership with students. This method involves the imaginary transformation of the teacher (subject) of the educational process into the object of the educational process and contributes to a more objective and critical attitude towards himself, stereotypes of his thinking, extends the limits of ability and ability to perceive, allows to understand better their actions in the general pedagogical tasks context, adequately evaluate this ratio. Such a significant shift of emphasis in the educational process implies its change and transformation. Here are some considerations of researchers about these two concepts correlation.

Key words: *teacher-student interaction, partnership style, transformational method, transformative learning, personally directed learning, developmental learning, change and transformation.*