

セクシュアルマイノリティ児童生徒へのスクールカウンセラーによる支援の現状と課題：肯定的カウンセリング効力感に注目して

著者	井出 智博, 玉井 紀子, 鎌塚 優子, 山元 薫, 松尾 由希子, 細川 知子
雑誌名	静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇
巻	70
ページ	79-93
発行年	2019-12
出版者	静岡大学大学院教育学領域
URL	http://doi.org/10.14945/00026978

セクシュアルマイノリティ児童生徒への スクールカウンセラーによる支援の現状と課題

- 肯定的カウンセリング効力感に注目して -

The Current Status and Issues in Support by School Counselors for LGBTQ Students
Focused on Affirmative Counseling Self-Efficacy

井出智博¹, 玉井紀子², 鎌塚優子³, 山元薫¹, 松尾由希子⁴, 細川知子⁵

Tomohiro IDE, Noriko TAMAI, Yuko KAMAZUKA
Kaoru YAMAMOTO, Yukiko MATSUO and Tomoko HOSOKAWA

(令和元年12月2日受理)

ABSTRACT

This article was composed of two studies. In the first study, through a survey of School-Counselors (SCs; N=24), we examined how SCs contributed to establishment of the Sexual Orientation and Gender Identity (SOGI)-inclusive educational counseling system. As a result, showed that the notification and guide to responding to LGBTQ students are not well known to SCs, and development of the SOGI-inclusive school utilizing SC was not progressing. In addition, SCs with experience supporting LGBTQ students and their families felt that the school culture based on gender dualism and the existence of teachers lacking consideration for LGBTQ students were barriers. In the second study, through the internet survey of SCs (N=74), we examined the relationship between the lengths of experience of SC and the support experience for LGBTQ students and their LGBTQ Affirmative Counseling Self-Efficacy (LGBTQ-CSE). As a result, it was suggested that the length of experience and support experience for LGBTQ students affected LGBTQ-CSE. However, there was no evidence that the length of experience or support experience had an impact on the advocacy skills for creating SOGI-inclusive school. For SCs with short experience and with no experience supporting LGBTQ students, there are needs to provide training opportunities to gain knowledge about support for LGBTQ students and to aware to SC's emotions. On the other hand, it was suggested that it is necessary for all SCs to be provided with training on advocacy skills, regardless of the length of SC experience or support experience for LGBTQ students.

¹ 学校教育系列

² 静岡英和学院大学 人間社会学部

³ 保健体育系列

⁴ 学術院融合・グローバル領域

⁵ 特定非営利活動法人しずおかLGBTQ+

1. 問題と目的

米国スクールカウンセラー協会 (American School Counselor Association ; ASCA) は LGBTQ⁶の児童生徒 (以下, LGBTQ 児童生徒) に対する理解と支援に関する基本方針 (2016) を示している。その中でスクールカウンセラー (SC) の基本的スタンスを「SC は性的指向, 性同一性や性表現に関わらず, すべての個人にとって平等な機会を保護, 促進する。SC は阻害されたアイデンティティを持つ生徒にとって学校生活にはかなりの困難があることを認識し, 彼/彼女らが成長したり, 目標を達成したりする際の障壁を取り除くために機能する」としている。さらに SC の役割として, 生徒の性的指向や性自認を変えるのではなく, そうした動きから保護することや性的指向や性自認, 性表現に関わらず, すべての子どもたちにとって安全で, 肯定的な学校づくりに貢献することなどが挙げられている。

我が国でも「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細やかな対応の実施等について」(平成 27 年 4 月 30 日 : 27 文科初児生第 3 号) (以下, H27 通知) が教育委員会や各学校に通知されたり, 「性同一性障害や性的指向・性自認に係る, 児童生徒に対するきめ細やかな対応等の実施について (教職員向け)」(以下, 手引き) が発行されたりするなど, 学校における性同一性障害や同性愛など, 性の多様性に配慮した教育相談体制の充実が求められるようになってきている。このように教育相談体制の充実が進められる背景には, LGBTQ 児童生徒が学校生活において様々な困難を経験しているという実態がある。我が国での調査は少ないが, その中でもいのちリスペクト。ホワイトリボンキャンペーン (2014) によると LGBTQ の若者の半数以上が学齢期にいじめや暴力を受けた経験があることが報告されている。また, 海外でも同様に多くの若者が学校でのいじめや暴力を経験したことが報告され (Black, et al.2012・Kosciw et al., 2018), 田舎の方が都市部やその近郊よりも安全性が低いという指摘 (Kosciw et al., 2009) や有色人種や社会的地位など別のマイノリティの要因を抱えている場合にはよりいじめや暴力に曝されるリスクが高まるという指摘 (Abreu et al., 2016) もある。さらに, こうした困難な経験が彼らの暮らしや育ちに広く影響を与える可能性も指摘されている。例えば, Hidaka et al. (2008) は男性において非異性愛であることが異性愛であることよりも自殺企図のリスクを高めることを指摘し, Kosciw et al. (2018) は LGBTQ 児童生徒には, 不登校傾向や学業成績の低さ, 将来計画の乏しさ, 抑うつ割合の高さ, 自己肯定感の低さなどが見られることを指摘している。

LGBTQ 児童生徒の多くが学校生活において様々な困難を経験した際に教職員が何らかの行動や介入をすることがなかったという報告や, 教職員自身から不快な関わりを受けたという報告も示されている (Kosciw et al., 2018)。また, 我が国の養護教諭を対象とした調査では, 養護教諭が LGBTQ 児童生徒への対応を進める際に教員の中に配慮に欠ける人がいたことが困難の 1 つであったことが示唆されている (井出他, 2017)。こうした中, LGBTQ 児童生徒の半数以上が SC のようなメンタルヘルスに関わる専門的な教職員には比較的安心して話すことができるとしていたり (Kosciw et al., 2018), 対応において重要な役割を担う養護教諭にとって SC が重要な相談相手と考えられたりしているなど (井出他, 2017), 性の多様性に配慮した教育相談体制を充実させ, LGBTQ 児童生徒への支援を進めていく時, SC は重要な援助資源となり得る

⁶ 性のあり様には LGBTQ 以外にも様々なものが含まれており, ここではいわゆるセクシュアルマイノリティを包括する概念として便宜的に LGBTQ という表現を用いるが, SOGI (Sexual Orientation and Gender Identity) という言葉に表されるように, 性自認や性的指向, 性表現などの多様さを含むものである。

存在であることが示されている。

しかし、SC への中心的な任用資格である臨床心理士の養成課程で設置が義務付けられている科目に目を向けても、LGBTQ だけではなく、マイノリティに対する支援に主眼を置いた科目が設定されているわけではなく、必ずしも SC が LGBTQ のクライアントに対する支援についてのトレーニングを十分に経験していたり、十分な知識や情報を持っていたりするわけではない（葛西他，2011）。こうした中で、実際に学校現場で活動する SC が性の多様性に配慮した教育相談体制にどのように関与しているのかや、SC としてどのような課題を感じているかなどを明らかにすることにより、SC に向けた研修やサポートを充実させていく必要がある。

ところで、LGBTQ 児童生徒への支援において、SC には何が求められているのだろうか。葛西（2014；p113）は LGBTQ の中でも性的指向に関わる LGB 当事者のクライアントとのカウンセリングにおいて、「クライアントが安全であると感じ、自身の性指向について話をしようと思えるカウンセラーとは、『affirmative かつ sensitive なカウンセラー』のことである」としている（それぞれ以下、肯定的、敏感な）。Perez（2007；p409）は LGBTQ のクライアントに肯定的なカウンセリングの中心的条件を（a）カウンセラーの力量、（b）カウンセラーがセクシュアルマイノリティの文化を肯定すること、（c）カウンセラーが性的指向や性自認の話題に寛容に耳を傾けることであるとしている。また、sensitive などということについては、同様に敏感などという意味を持つ responsive という表現を用いた文献も見られる。その中でも Goodrich & Luke（2013）は敏感な SC の活動について、カリキュラムや生徒指導、カウンセリングなど学校生活全般において、LGBTQ 児童生徒のニーズに対処し、アドボケート⁷する活動を取り入れることが原則となるとしている。つまり、SC には LGBTQ に関する全般的な知識を持ちつつもそうした知識によって彼/彼女らを一括りにして捉えることなく、個々のニーズに基づいて彼/彼女らの暮らしや育ちを理解するとともに、SC の中にある LGBTQ に対する偏見や嫌悪への理解を深めることが求められている。また、彼/彼女らに対する理解をカウンセリングのプロセスに活用したり、彼らが過ごしやすい学校づくりのためにアドボケートしたりすることに取り組み、学校の体系的な変革に働きかけるような活動を展開することが求められている。

しかし、Hall et al.（2013）は SC の多くが LGBTQ 児童生徒とのカウンセリングの経験を有しているにも関わらず、彼/彼女らとのカウンセリングの準備が十分に整っていると回答したのは 2 割にも満たなかったばかりか、28.6%の SC は同性愛嫌悪や異性愛至上主義の態度を有していることを明らかにしている。SC が自分の中にある同性愛嫌悪や異性愛至上主義といった信念や価値観、バイアスについて意識するトレーニングを受けていない場合、LGBTQ 児童生徒が学校で困難に直面していることを知った時に、リスクを冒して彼/彼女らを擁護する可能性が低くなるという報告もあり（Beck et al., 2014）、SC が LGBTQ 児童生徒に対して肯定的で、敏感な支援を提供することができるようになることは非常に重要な課題であると言える。

⁷ アドボケート（advocate）には権利を擁護する、主張する、代弁する、提言するといったような意味が含まれるが、ここでいう advocate には、個々の LGBTQ 児童生徒が抱えるニーズを提言し、学校システムや教職員に働きかけたり、彼/彼女らが必要とする支援機関等の社会的資源を紹介したりすることや、LGBTQ 児童生徒の権利が守られるような性の多様性に配慮した教育相談体制の構築を進めるために必要な取り組みを提案したりする活動などが含まれている。しかし、こうした内容を日本語で包括的に表現することが困難であるために、本稿ではアドボケート、アドボカシーといったカタカナ表記を用いた。

こうした議論を進めるためには、SC自身がLGBTQ児童生徒への支援においてどの程度有効な支援を提供できると考えているかについて目を向ける必要がある。こうしたカウンセリングに関する行為を行うことができ、特定の臨床事例に対応することができる能力についての自信をカウンセラーの自己効力感（Counseling Self-Efficacy：CSE）というが、特に性的指向に関するカウンセリングのカウンセラー自己効力感の尺度として The Lesbian, Gay, and Bisexual Affirmative Counseling Self-Efficacy Inventory（LGB-CSI；Dillon et al., 2003）があり、邦訳版（LGB-CSIJ；葛西，2011）が作成されている。こうした尺度を用い、SCのLGBTQのクライアントに対して肯定的で敏感なカウンセリングに対するCSE（LGBTQ Affirmative Counseling Self-Efficacy：LGBTQ-CSE）の実態を明らかにすることは、性の多様性に配慮した教育相談体制の構築が目指されている中で、その一部を担うSCに対する研修の内容などを検討することにも繋がると考えられる。

こうした議論に基づいて、本研究では、①SCが性の多様性に配慮した教育相談体制にどのように関与しているかや、どのような課題を感じているかなど、性の多様性に配慮した教育相談体制作りにおけるSCの取り組みの現状と課題を明らかにすることに加え、②SCのLGBTQ-CSEについて、その実態や経験による差異を明らかにすることによってSCが抱える課題や必要とされる研修等について検討することを目的とした。

2. 第1研究：SCの取り組みの現状と課題

（1）目的

地方都市であるA市のスクールカウンセラーに対する悉皆調査を通して、性の多様性に配慮した教育相談体制作りにおけるSCの活動の現状と課題を明らかにする。

（2）方法

調査はA市の教育センターとの共同研究の一部として行われ、A市の全SC（N=37）を対象とした質問紙調査が実施された。A市は地方にある指定都市であり、SCの配置は市で独立して行われている。市内には約130校の小中学校があり、SCは中学校を拠点校として配置されている。

質問紙に含まれた内容はSCのプロフィールの他、H27通知や手引きの把握状況、LGBTQ児童生徒への支援の状況、支援の際の困難さなどである。2018年10月～12月にかけて、教育委員会を通じてSCが勤務する各拠点校に学校便で質問紙を配布し、回答後、郵送にて回収した。

なお、第1研究、第2研究を通して、分析にはIBM SPSS ver.24、及びAmos ver.24を用い、一連の調査プロセスは所属大学の研究倫理審査を受審し、承認を得た。

（3）結果と考察

1）回収状況と回答者について

回収率は64.9%（N=24）であった。SCとしての経験年数は8.5年（SD=4.7）、心理臨床業務への総従事経験年数は14.4年（SD=8.3）であった。A市のSC任用基準のうち、臨床心理士である者が10名（41.7%）、大学・短大卒業者で5年以上の相談業務経験がある者が12名（50.0%）であった（不明者=2名）。

2）性の多様性に配慮した教育相談体制の構築に向けて

H27通知と手引きの認知状況と、認知した方法について尋ねたところ、H27通知については約7割、手引きについては半数のSCが認知していたが、その経緯としては学校を通してでは

なく、本や論文、校外の研修、報道などを通じて知ったものが多かった（表 1, 2）。また、SC として活動するうえで、性の多様性に配慮した教育相談体制作りに関係する研修が十分に提供されているかについて尋ねたところ、約 9 割（N=21）が不十分であると回答した。性の多様性に配慮した教育相談体制作りに関連する研修機会が少ないことの他に、研修があっても SC としての専門的な知識等についての研修内容ではないこと、当事者の声を十分に聴くことがないこと、他の教育相談に関連する課題が多いために手が回りにくいことなどが挙げられた。近年、学校における性の多様性をテーマとした研修が各所で提供されるようになってきてはいるが、SC の専門性に特化した研修は十分とは言えない状況にあることが伺われた。

ある県の公立高等学校の養護教諭を対象とした悉皆調査（井出他, 2017）では、養護教諭の約 9 割が H27 通知を、手引きを約 7 割が把握していた一方、養護教諭から見て養護教諭以外の教職員が H27 通知や手引きを把握していると思われるという回答は H27 手引きでは約 16%、手引きでは約 8%にとどまり、性の多様性に配慮した教育相談体制の構築が求められる中、教育相談上のニーズへの理解がほとんど進んでいないことが示唆されている。また、LGBTQ 児童生徒の相談を受けた経験についても、養護教諭の約 6 割が何らかの相談を受けた経験があると回答しているのに対して、これまでに行われた養護教諭以外の教職員を対象とした調査（三輪, 2016・吉川 2017）では 7~8 割がそうした経験がないと回答しており、学校内においても役割や立場によって LGBTQ 児童生徒への理解や支援経験には大きな差があるのが現状である。

こうした中、H27 通知を把握していた SC は約 7 割、手引きを把握していた SC は約 5 割にとどまった。H27 通知や手引きにおいても SC が LGBTQ 児童生徒のサポートチームの一員として含まれることが示され、校内研修の担い手として期待されている中で肝心の SC の理解が十分に広がっていないことは大きな課題である。養護教諭が重要な相談相手として想定している中で（井出他, 2017）、現状では十分に対応できない可能性があり、SC の任用者である教育委員会等による悉皆研修の機会を設けるなど、SC への理解を促進する取り組みが求められるところである。特に、H27 通知や手引きの公表を受けて、教職員を対象とした性の多様性をテーマとした研修がみられるようになりつつあるが、「SC としての専門的な知識等についての研修ではない」といった意見が見られたように、SC の活動を念頭に置いた、より専門的な研修が提供される必要がある。

表 1 H27 通知と手引きの把握状況

	通知		手引き	
	N	%	N	%
知っていた	17	70.8	12	50.0
知らなかった	5	20.8	10	41.7
欠損値	2	8.3	2	8.3
合計	24	100.0	24	100.0

表 2 H27 通知と手引きを把握した経緯

	通知		手引き	
	N	%	N	%
校内での回覧や会議	3	17.6	3	25.0
本や論文、報道	10	58.8	7	58.3
校外の研修	9	52.9	4	33.3
その他	4	23.5	5	41.7
(知っていた人数)	17		12	

3) 学校システムの変容に向けた活動の展開について

SC として LGBTQ 児童生徒が相談しやすい環境づくりとして取り組んでいることを尋ねた（表 3）。その結果、半数近くの SC が教員向けの性の多様性に関する研修を企画したと回答した一方で、残りの約半数の SC は特に取り組んでいることはないと回答した。また、これまでに SC として LGBTQ 児童生徒への対応に関連する相談に対応した経験を尋ねた（表 4）。対応

経験の件数として多かったものは児童生徒とのカウンセリングや教員へのコンサルテーションであった。また、性自認に関する LGBTQ 児童生徒からのいじめを受けているという相談対応も一定数見られた。つまり、SC に対しては①LGBTQ 児童生徒へのカウンセリング、②教員へのコンサルテーション、③セクシュアリティが関連するいじめへの対応というニーズが高い現状にあることが推測される。ただし、LGBTQ 児童生徒とのカウンセリングへの対応件数は 10 件あったが、対応した SC の人数は 4 名と対応経験がある SC が一部に偏っていることがわかる。件数が少ないために、対応経験の有無と前項の SC の取り組みの関連を統計的に検討することはできないが、こうした対応経験の偏りの背景には、SC が示している肯定的なメッセージの影響や学校全体の雰囲気など様々な要因が影響していると推察される。

さらに、何らかの対応経験がある SC (N=8) に対して、対応を進める際に困難となると考えられる項目について、それぞれ「0 まったく当てはまらない」「1 あまり当てはまらない」「2 まあまあ当てはまる」「3 かなり当てはまる」の 4 件法で尋ねた (表 5)。回答の範囲は 0~3 であるため、1.5 点を超えると困難だと感じられていると考えられるが、「教員の中に性的マイノリティの児童生徒に対して配慮に欠ける人がいた」という項目で 1.9 点と高い得点が示された。この他にも「児童生徒のカミングアウトを他の教員に伝えることを悩んだ」という項目では 1.5 点とやや高い得点が示され、教員との連携が 1 つの課題として認識されていた。この他、周囲の生徒への指導や相談はないが LGBTQ だと思われる児童生徒への対応といったように、性的マイノリティ児童生徒からの相談以外の児童生徒対応も課題だと認識されている傾向にあることが示された。この他、自由記述ではグラデーションということが理解されにくく、男女二元論で考える傾向が強い学校文化や教員の価値観が校内で共通理解や連携を進めていく際の障壁となっており、教員の理解を深めることが必要であることが示唆された。

ASCA による基本方針 (2016) では、LGBTQ 児童生徒に対する SC の支援は、単にカウンセリングを行うだけではなく、性的指向や性自認、性表現に関わらず、すべての子どもたちにとって安全で、肯定的な学校づくりに貢献することであるとされている。LGBTQ 児童生徒はおとなに相談しづらいと感じており (いのちリスペクト。ホワイトトリボンキャンペーン, 2014)、SC には彼/彼女らが相談に訪れるのを待つだけではなく、相談しやすい雰囲気づくりをすることが求められる。そうした環境を作るために LGBTQ を肯定するようなステッカーやポスターを相談室に貼ることが提案されており、そうした取り組みをしている学校では LGBTQ の児童生徒がより多くの支持的な教職員の存在を認知する傾向にあることが示されているが (Kosciw et al., 2018)、本調査ではそうした取り組みがほとんど行われていないことが明らかになった。SC は非常勤として任用されているために、相談室などにそうしたステッカーやポスターを貼ったり、本を置いたりすることについては学校、特に管理職の理解を得ることも不可欠であろう。ここで必要になるのは、SC が LGBTQ 児童生徒の中にあるニーズに気づき、必要とされる支援や環境づくりを行うことについて教職員や管理職に働きかけることである。SC には性の多様性についての基本的な知識に加え、個々の児童生徒のニーズを理解した上で学校システムの変容に向けて働きかける必要があるが、現状ではそうした取り組みは十分には行われていないと考えられる。ASCA の LGBTQ の児童生徒に対する理解と支援に関する基本方針 (2016) では、SC の重要な役割の 1 つに、LGBTQ 児童生徒を被害から守り、彼/彼女らが過ごしやすい学校づくりに向けてアドボケートすることが挙げられており、我が国の SC にもそうした役割を担うことが求められるところであり、SC 研修に取り入れるべきテーマだと言えるだろう。

表3 SCとして取り組んでいること

取り組んでいること	N	%
特に取り組んでいることはない	11	45.8
相談室や廊下などに性の多様性に関連するポスターを貼った	1	4.2
相談室に性の多様性に関連する本を置いた	1	4.2
児童生徒向けに性の多様性に関連する講演会を企画した	0	0.0
レインボーフラッグ等, LGBTフレンドリーグッズを置いたり, 掲示した	0	0.0
SCが作成する児童生徒向けのお便り中で性的マイノリティの話題に触れた	1	4.2
教員向けに性の多様性に関連する研修を企画した	11	45.8
自身が性の多様性に関連する研修会に参加した	4	16.7

表4 SCとしてのLGBTQ児童生徒に関連する相談対応経験

相談・対応の内容	性的指向		性自認		その他		全体 合計
	合計	対応SC数	合計	対応SC数	合計	対応SC数	
性的指向, 性自認について児童生徒から相談を受けた	10	4	12	6	0	0	22
友人の性的指向, 性自認について児童生徒から相談を受けた	4	2	1	1	0	0	5
家族の性的指向, 性自認について児童生徒から相談を受けた	1	1	1	1	0	0	2
性的指向, 性自認について保護者から相談を受けた	0	0	2	1	0	0	2
児童生徒の性的指向, 性自認について教員から相談を受けた	4	4	11	8	0	0	15
教員自身の性的指向, 性自認について教員から相談を受けた	0	0	0	0	0	0	0
いじめ被害を受けているという相談を児童生徒から受けた	1	1	5	3	2	1	8
教師が配慮のない発言をしたという相談を本人から受けた	0	0	0	0	0	0	0
その他	0	0	0	0	0	0	0

表5 SCとしてLGBTQ児童生徒支援に取り組んだ際の困難

項目	N	平均値	SD
児童生徒が「誰にも言わないで」というので, 校内で共有できなかった	7	0.7	0.49
保護者の理解が得られなかった	8	1.1	1.13
カミングアウトを受けた保護者のサポートが難しかった	7	0.7	1.11
教員の中に性的マイノリティの児童生徒に対して配慮に欠ける人がいた	8	1.9	1.13
管理職の理解が得られなかった	8	1.0	1.20
児童生徒が要求することが学校に対してはハードルが高すぎる内容だった	8	0.9	1.13
周囲の生徒への指導が難しかった	8	1.4	1.30
「本人から相談はないが性的マイノリティと思われる児童生徒」への対応が難しかった	7	1.4	1.27
児童生徒のカミングアウトを保護者に伝えることを悩んだ	8	1.0	1.31
児童生徒のカミングアウトを他の教員に伝えることを悩んだ	8	1.5	1.31

3. 第2研究: LGBTQ児童生徒とのカウンセリングに関する自己効力感の検討

(1) 目的

CSEとは、効果的なカウンセリングをクライアントに提供することができるという能力についてのカウンセラー自身の信念や判断 (Larson et al., 1998) であり, その中でも Alessi et al. (2016) は Dillon et al. (2003) の論を要約し, LGBTQ-CSEを, 肯定的なカウンセリングの環境を構築し, LGBTQクライアントが異性愛中心主義に対処する手助けをしたり, 異性愛中心主義者の偏見がカウンセリングの妨げになることを認識し, LGBTQクライアントの権利を擁護し, 援助資源に繋いだりするような能力についてのカウンセラーの信念のことであると説明している。CSEはカウンセラーの能力の重要な指標となることも指摘されており (Kozina et al. 2010), LGBTQ-CSEの実態を明らかにすることはSCが抱える課題や必要とされる研修等について検討することにもつながると考えられる。そこで第2研究ではSCのLGBTQ-CSEを手掛かりに, SCのLGBTQ児童生徒に対する支援の現状と課題を明らかにすることを目的とした。

(2) 方法

1) 調査内容

LGBTQ-CSE を測定する尺度として Dillon et al. (2003) による性的指向に関するセクシュアルマイノリティのクライアントとの肯定的カウンセリングにおける CSE を測定する LGB-CSI (The Lesbian, Gay, and Bisexual Affirmative Counseling Self-Efficacy Inventory) がある。葛西 (2011) は LGB-CSI を邦訳すると共に、日本の状況に合わせて項目の取捨選択を行ったうえで、臨床心理士の養成課程に在籍する大学院生を対象として標準化作業を行い、日本語版 (LGB-CSIJ) を作成した。LGB-CSI は「知識の適応」、「アドボカシースキル」、「自分自身への気付き」、「アセスメント」、「関係性」の 5 因子、32 項目から構成されており、日本語版の作成過程でも 5 因子から 19 項目が選定され、標準化作業が行われた。最終的には LGB に関するアセスメントの項目からなる「実践的知識とアセスメント」因子 (10 項目)、LGB に関する知識の中でも特に一般的な社会と関連する臨床の内容である「理論的知識」因子 (5 項目)、カウンセラー自身の気付きに関連するものと LGB に対するよりよい環境を紹介するという内容を含む「気付きと援助依頼」因子 (4 項目) の 3 因子構造であることが確認されている。

LGB-CSI、及び LGB-CSIJ は性的指向に関するセクシュアルマイノリティのクライアントに対する肯定的なカウンセリングにおける CSE を測定するための尺度であり、性自認に関するセクシュアルマイノリティのクライアントに対する肯定的なカウンセリングにおける CSE は測定の対象としていない。しかし、LGBTQ クライアントとの肯定的カウンセリングにおける CSE を包括的に測定する尺度は未だに開発されていない。一方で Moe et al. (2015) は、性的指向に関するセクシュアルマイノリティのクライアントに対するカウンセリングの能力を測定する指標であっても、性自認に関するセクシュアルマイノリティのクライアントに対するカウンセリングの能力についての示唆を含んでいると考えられると述べており、本稿ではこうした測定尺度の限界を意識しつつ、LGB-CSIJ の測定結果をもとにして、SC の LGBTQ-CSE を検討することとした⁸。

また、経験年数との関連や対応経験の有無による差異を検討するため、調査では LGB-CSIJ と共に、経験年数や LGBTQ 児童生徒への支援についての経験を尋ねた。なお、LGB-CSIJ の一部の項目で表現がわかりにくい箇所があったために、LGB-CSI の内容を参照し、質問の意図を変えぬように表現に修正を加えた。

2) 対象と調査方法

調査は 2 種類の方法を用いて実施された。すなわち、第 1 研究の対象に対しては第 1 研究と同様の手続きを経て調査を実施し (N=24)、加えて SC を対象とした研修や SNS を通じて周知し、インターネット上で作成した調査フォーマット (Google フォーム) を用いて調査を実施した (N=50)。調査期間は第 1 研究と同様、2018 年 10 月～12 月である。

⁸ セクシュアルマイノリティ全般を対象とした肯定的カウンセリングに対する CSE は LGBTQ-CSE と表記し、特に LGB-CSI で測定された LGB クライアントを対象とした肯定的カウンセリングに対する CSE は LGB-CSE と表記した。また、LGB-CSIJ の結果、及び考察を示す際にも LGB 児童生徒と、LGBTQ 児童生徒を区別するため、LGB 児童生徒と表記した際には性的指向に関するセクシュアルマイノリティを、LGBTQ 児童生徒と表記した際にはセクシュアルマイノリティ全般を指すものとした。

(3) 結果と考察

1) 回答者について

回答に不備のない74名のデータを分析に用いた。SCの経験年数は8.7年(SD=5.6)、心理臨床業務への総従事経験年数は13.7年(SD=7.5)である。

2) LGB-CSIJの因子構造の確認

LGB-CSIJの因子構造を確認するために、葛西(2011)により示された上記の3因子構造に基づいた確証的因子分析を行ったが各適合度指標は十分な値を示さなかったため(CFI=.811, GFI=.693, AGFI=.609, RMSEA=.134)、探索的因子分析(主因子法, プロマックス回転)を行ったところLGB-CSIJとは異なる3因子が抽出された。この3因子はLGB-CSI(Dillon & Worthington, 2003)の5つの因子のうち、「知識の適応」因子と「アセスメント」因子が合わさったものと、「アドボカシースキル」因子、「自分自身の気付き」因子に該当する3因子であった(表6)。改めてこの3因子構造に基づいた確証的因子分析を行ったところ、CFI=.928, GFI=.907, AGFI=.874, RMSEA=.062と許容できる範囲であると判断された。また、この3つの因子について信頼性係数を算出したところ、それぞれ十分な値が得られた($\alpha = .806 \sim .944$)。1つ目の因子(F1)は「LGBクライアントに対して、肯定的カウンセリングスキルや介入方法を使う」といった項目から構成される「知識の適応」因子と「LGBクライアントの様々な臨床データ(例えば、精神的な状態、インテークアセスメント、主訴等)を統合する」といった項目から構成さ

表6 LGB-CSIJの探索的因子分析結果

LGB-CSIの因子名	項目	F1	F2	F3	共通性
Knowledge	LGBクライアントが抱えている問題を扱うのに適切なカウンセリング理論を見極める。	0.87	0.04	-0.04	0.75
Knowledge	LGBクライアントに対して、肯定的カウンセリングスキルや介入方法を使う。	0.84	-0.08	0.09	0.73
Knowledge	LGB 肯定的カウンセリング サポートグループを行う。	0.83	-0.30	0.09	0.55
Knowledge	内面化された同性愛嫌悪や両性愛嫌悪の元をクライアントが明らかにしていくのを援助する。	0.82	-0.05	0.00	0.63
Knowledge	カミングアウト過程に特有の心理的問題がわかる。	0.79	0.06	-0.07	0.61
Knowledge	レズビアン、バイセクシャル、ゲイ、異性愛者のようなカテゴリーやアイデンティティに関して社会的にどのような意味や影響を持つか理解している。	0.77	0.02	-0.17	0.47
Knowledge	カミングアウト過程に関する知識をLGBクライアントにあてはめて考える。	0.71	0.07	0.14	0.73
Knowledge	LGBクライアントが同性愛差別主義や同性愛嫌悪に対しての効果的な対応方法を身につける援助をする。	0.71	-0.01	0.08	0.58
Knowledge	性的指向・性的同一性発達理論を臨床の場で、レズビアン、ゲイ、及び、バイセクシャル(LGB)クライアントに当てはめて考える。	0.69	0.30	-0.18	0.64
Knowledge	社会的な性役割がクライアントの性的指向・性的同一性の発達へどのように影響しているか説明をする。	0.61	0.06	0.20	0.63
Assessment	カミングアウトの各段階で、LGBクライアントが今感じている感情が適切であると示す。	0.59	0.17	0.05	0.79
Assessment	LGBクライアントの様々な臨床データ(例えば、精神的な状態、インテークアセスメント、主訴等)を統合する。	0.55	0.05	0.19	0.91
Awareness	LGBに関して、さらに学習したり、スーパーバイズを受けたりする必要のある領域をわかっている。	-0.08	0.89	-0.01	0.70
Awareness	自分自身の潜在的な同性愛差別主義の偏見を感じたときは、別のカウンセラーにLGBクライアントをリファーする必要があることをわかっている。	-0.12	0.76	0.10	0.54
Awareness	LGBクライアントに対してさらに真摯に、さらに共感的であるために、私の本当の感情と理想化された感情を意識する。	0.30	0.55	0.01	0.61
Advocacy Skills	家族から疎遠になっているLGBクライアントに肯定的な社会的サービスを紹介する。	0.04	0.03	0.91	0.52
Advocacy Skills	LGB 肯定的地域のリソース、サポートグループ、社会的ネットワークのリストをクライアントに提供する。	-0.04	0.04	0.89	0.55
因子寄与		8.67	5.23	5.36	
因子間相関 F2		0.61 **			
F3		0.63 **	0.45 **		

** p < .01

れる「アセスメント」因子が合わさった内容であったために「知識の適応とアセスメント」因子と命名した。2つ目の因子 (F2) は「LGBに関して、さらに学習したり、スーパーバイズを受けたりする必要のある領域をわかっている」といった項目から構成されたため、「自分自身への気付き」因子とし、3つ目の因子 (F3) は「LGBに対して肯定的な地域資源、サポートグループ、社会的ネットワークのリストをクライアントに提供する」といった項目から構成されたため、「アドボカシースキル」因子とした。

このように葛西 (2011) とは異なる因子構造が確認されたことについて、葛西 (2011) では臨床心理士養成課程の大学院生を対象とした標準化作業を行っているが、本研究では実際に臨床現場で心理臨床活動の経験を積んだ SC を対象とした。本研究における因子構造は 21 歳から 75 歳と年齢や経験も多様なサンプルを対象として標準化された LGB-CSI における因子構造に近似しており、対象者の年齢や経験によって LGB-CSE の構成が異なる可能性がある。今後、トレーニングや経験を積むことによる LGB-CSE の変化のプロセスを検討することが必要である。

3) SC の経験と LGB 肯定的カウンセリングの CSE

SC としての経験年数、心理臨床業務への総従事経験年数と各下位尺度得点 (項目平均値) との相関係数を算出したところ、SC としての経験年数、SC 以外の臨床経験も含めた経験年数と知識の適応とアセスメント因子、自分自身の気付き因子の間で弱い正の相関がみられたが、アドボカシースキル因子では有意な相関が認められなかった (表 7)。

また、これまでに LGBTQ 児童生徒のカウンセリング (以下、カウンセリング) や、その保護者との面接 (以下、保護者面接)、教員とのコンサルテーション (以下、コンサルテーション)、児童生徒向けの心理教育や教員向けの研修

(以下、心理教育・研修) の経験があるかどうかについて尋ねたところ、7 割近くの SC が何らかの対応経験を持っていることが示された。こうした対応経験の有無によって、

表 7 経験年数と各因子の相関分析

	F1	F2	F3
SC 経験年数	0.305 **	0.237 *	0.158
臨床経験年数	0.334 **	0.312 **	0.212

表 8 対応経験による各下位尺度平均得点の比較

	N	平均	SD	df	t 値		N	平均	SD	df	t 値	
カウンセリング	F1 有	36	4.18	0.90	64.15	2.06 *	F1 有	42	4.20	1.10	72	2.57 *
	無	38	3.63	1.37			無	32	3.50	1.22		
	F2 有	36	5.08	1.01	72	0.10	F2 有	42	5.31	0.98	72	2.15 *
	無	38	5.06	1.25			無	32	4.75	1.24		
	F3 有	36	3.79	1.42	72	0.46	F3 有	42	4.00	1.47	72	1.94 †
	無	38	3.63	1.61			無	32	3.33	1.49		
保護者面接	F1 有	14	4.52	0.43	62.1	3.81 ***	F1 有	10	4.92	0.53	26.3	5.24 ***
	無	60	3.75	1.27			無	64	3.74	1.19		
	F2 有	14	5.50	0.73	72	1.60	F2 有	10	5.67	0.54	24.8	3.06 **
	無	60	4.97	1.18			無	64	4.98	1.17		
	F3 有	14	4.57	1.37	72	2.46 *	F3 有	10	4.35	1.49	72	1.46
	無	60	3.51	1.48			無	64	3.61	1.50		

等分散が仮定される場合には Student t-test, 等分散が仮定されない場合には Welch's t test を行った

† $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

各下位尺度得点に差異があるかを検討したところ、カウンセリング、保護者面接、コンサルテーション、心理教育・研修のいずれにおいても、経験がある SC の方がない SC よりも知識の適応とアセスメント因子の得点が高いことが示され、コンサルテーション、心理教育においては、経験がある SC の方がない SC よりも自分自身への気付き因子の得点が高いことも示された。さらに、保護者面接においては経験がある SC の方がない SC よりもアドボカシースキル因子の得点が高く、同様に、コンサルテーション経験がある SC の方がない SC よりもアドボカシースキル因子の得点が高い傾向にあることが示された（表 8）。

加えて、4つの対応それぞれについて、経験がある場合を1点、ない場合を0点として合計得点を対応経験がある内容の広さ（以下、経験の広さ）を表す得点として算出した（range=0-4）。この得点と各下位尺度得点の相関係数を求めたところ、知識の適応とアセスメント因子（ $r=.38, p<.01$ ）、アドボカシースキル因子（ $r=.24, p<.05$ ）との間で弱い正の相関が認められた。

こうしたことから SC の LGB-CSE には、経験の長さや広さ、あるいは経験した対応の内容が影響を与えている可能性があることが示唆された。

細かく見ていくと、SC や心臨床業務への従事期間が長いほど、知識の適応とアセスメント因子や自分自身への気付き因子の得点が高くなることから、LGB 児童生徒に対する理解や必要と考えられる支援方法の選択、提供に関する CSE や LGB 児童生徒とのカウンセリングの中で SC 自身に生じる感情の動きや偏見に気付くといったような内省することができるといった CSE が高まると考えられる。一方で、経験の長さやアドボカシースキル因子との間に有意な相関がみられなかったことから、クライアントに必要な地域資源に関する情報を提供したり、環境を整えることができるといったようなアドボカシースキルに関する CSE は経験の長さの影響を受けにくい可能性があることが示唆された。SC の CSE という観点から見た時には、LGBTQ 児童生徒が過ごしやすい学校づくりを進めていくためのアドボカシースキルに関する研修は、SC の経験の長さに関わらず提供される必要がある一方で、LGBTQ 児童生徒に対する理解やカウンセリングを始めとする支援の在り方についての知識や、LGBTQ 児童生徒を支援する際の SC 自身の心の動きに目を向けるトレーニングについては、経験の長さに応じた研修機会の提供が必要であると考えられる。

また、経験の長さだけではなく、SC がこれまでに LGBTQ 児童生徒の支援を巡ってどのようなことに取り組んできたかによっても LGB-CSE に差異が見られることが明らかになった。知識の適応とアセスメント因子に対しては、いずれの経験についても経験がある SC の方がない SC よりも有意に得点が高いことが示された。つまり、カウンセリング、保護者面接、コンサルテーション、心理教育・研修のいずれを経験も SC にとっては、LGB 児童生徒を理解したり、必要とされる支援を提供したりすることに関するカウンセラーとしての CSE を高めると考えられる。

自分自身への気付き因子においては、コンサルテーションと心理教育・研修の経験がある SC において、経験がない SC よりも得点が高いことが示された。教員を対象としたコンサルテーションや教職員や児童生徒を対象とした心理教育・研修を担当する際、SC は教職員や児童生徒の中にある LGBTQ に対する価値観や LGBTQ 児童生徒に対して向けられる感情を意識するとともに、その際、対比的に SC 自身の心の動きにも目を向けることになるため、コンサルテーションや心理教育・研修の経験の有無が自分自身への気付き因子の得点に差異を生じさせたと推察される。

さらに、アドボカシースキル因子においては、保護者面接の経験がある SC において、経験がない SC よりも得点が高いことが示され、コンサルテーションの経験がある SC において、ない SC よりも得点が高い傾向にあることが示された。保護者面接やコンサルテーションでは、SC は子どもにとって過ごしやすい学校や家庭づくりのために必要なことを LGBTQ 児童生徒に代わって教員や保護者に伝えることに取り組むことになる。したがって、保護者面接やコンサルテーションの経験の有無がアドボカシースキル因子の得点に差異が生じたと考えられる。

このように SC の LGBTQ-CSE はその SC がそれまでにどのような経験を積んできたかによってその様相が異なっていることが明らかになった。したがって、SC の LGBTQ-CSE の観点から考えた時、LGBTQ 児童生徒支援に関する研修は、その SC がそれまでにどのような経験を積んできたかを考慮する必要があると言える。具体的には、知識の適応やアセスメントに関しては経験の有無が広く影響を与えているために、対応経験がない SC を対象とした研修機会が準備される必要があるだろう。また、SC 自身に生じる感情の動きや偏見に気付くということに関する CSE を高めることを考えると、例えば架空の事例に基づいた教員へのコンサルテーションについてのロールプレイを行ったり、教職員や児童生徒を対象とした心理教育・研修を組み立てたりするような研修を行うことが効果的であると考えられる。さらに、コンサルテーションについてのロールプレイはアドボカシースキルに関する CSE を高めることにもつながるだろう。家族や教職員に対するコンサルテーションを通して、LGBTQ 児童生徒の声を代弁しながら、彼/彼女らが暮らしやすい家庭や学校づくりについて提言していくことはまさにアドボカシーについての取り組みと言えるが、家族や教職員の LGBTQ 児童生徒への理解は十分とは言えないばかりか、場合によっては否定的な感情や言葉に直面することもあるだろう。こうした場面を想定してコンサルテーションについてのロールプレイを行うことは SC のアドボカシースキルを高めることにつながると考えられる。

手引きでは SC が校内研修の講師となることが提案されているが、SC にそうした経験がないからと言って断るのではなく、積極的に研修に参加したり、SC 間でコンサルテーションや心理教育・研修に関するロールプレイなどを取り入れた研修を行ったりするなどして、校内研修の講師を務めることが重要であろう。さらに、経験の幅の広さと、知識の適応とアセスメント因子、アドボカシースキル因子との間で弱い正の相関が認められたことから、SC がより幅広い LGBTQ 児童生徒への支援に関わることによって、LGB-CSE が高まることが示唆された。SC が経験を積むためには SC のところに相談が寄せられる必要があるが、第一研究で示されたように LGBTQ クライアントに対する支援の経験には個人的な差異が生じている現状では、対応経験のある SC が事例提供者となるような事例検討の時間をもち、カウンセリングに限定せずに、包括的な支援の実際について SC 間で共有されていくことが必要となると考えられる。

4. 総合考察

SC は性の多様性に配慮した教育相談体制を充実させ、LGBTQ 児童生徒への支援を進めていく時、重要な援助資源となり得る存在と位置づけられているが、本研究からは必ずしも SC が LGBTQ 児童生徒の実態を正しく理解し、彼/彼女らへの支援について十分な準備を整えているとは言えない現状にあることが明らかになった。児童生徒や教職員を対象とした性の多様性に関する授業や研修が少しずつ行われるようになってきている中、SC を対象とした研修機会を充実していくこと求められている。特に研修内容として、経験を考慮しつつ、LGBTQ 児童生徒に対

する理解を深めるといった知識を中心としたものだけではなく、LGBTQ 児童生徒への支援を巡る SC 自身の心の動きに目を向けたり、児童生徒や教職員、保護者に説明したりするために自分自身の言葉で説明できるような力を獲得したりするような研修内容が必要であると考えられる。また、LGBTQ 児童生徒が過ごしやすい学校づくりを進めるために、SC が学校システムに働きかけるようなアドボケーターとしての役割を担うことができるようになるための研修も必要であることが示唆された。現状では、LGBTQ を肯定するようなステッカーやポスターを相談室に貼ることなどへの取り組みはほとんど行われておらず、相談しやすい環境づくりが進んでいないことも示され、LGBTQ 児童生徒に対する肯定的で、敏感な SC の活動が十分に行われていないことが明らかになった。SC にはアドボケーターとして学校システムに働きかけることが求められてはいるが、非常勤雇用で限られた時間しか学校に勤務しない現状においては、SC だけがその役割を担うには限界があるため、LGBTQ 児童生徒の支援において重要な役割を担い、かつその必要性を認識している養護教諭のような校内資源との連携を進めていく必要がある。

一方、本研究には限界もある。第1研究はA市の教育センターとの共同研究として行われたが、A市のSCだけでは統計的な分析を行うには十分な人数が確保できず、LGB-CSIJを用いて実証的な研究を行った第2研究では、インターネットを通じた調査のデータを追加する形で分析を行った。結果として第1研究と第2研究では対象者が完全に一致しないことになった。それぞれの分析は独立したものであるため、結果自体に大きな疑義が生じるものではないが、対象の地域を広げることを含め、より多くのSCを対象とした調査が必要である。

また、第2研究ではLGB-CSIJを用いて、カウンセラーの自己効力感を測定したが、自己効力感の以前の問題として、そもそもLGB肯定的カウンセリングとは何かや「同性愛差別主義」「同性愛嫌悪」という言葉への理解が十分であるかについての疑問もあった。つまり、問われていることの意味を十分に理解した上でカウンセラーとしてできると思うか否かという自己効力感を自己評価しているのか(例:意味は分かったうえでできないと評価している)、そもそも意味が十分に理解できないままに評価しているのか(例:意味が分からないままにできないと評価している)という問題が生じているように思われた。CSEと共に、基礎的な知識についての理解を問う調査を並行して行うことで、より正確なCSEを測定することができると考えられる。さらに、LGB-CSIJはLGBクライアントとの肯定的なカウンセリングに関するCSEを測定するための尺度である。性的指向に関するカウンセリングと性自認に関するカウンセリングについての能力の測定には共通する点もあると考えられるが(Moe et al., 2015)、性自認に関するセクシュアルマイノリティ児童生徒と性的指向に関するセクシュアルマイノリティ児童生徒が学校生活を通じて経験する困難には差異があることも示唆されているため(いのちリスペクト。ホワイトリボンキャンペーン, 2014)、詳細を把握するためにはLGBTQを包括するような、あるいは性的指向、性自認を分けて肯定的なカウンセリングについてのCSEを測定する必要があるだろう。

参考文献

- Abreu, R. L., Whitney W. B., Della V. M. & Alicia L. F. (2016) LGBTQ Youth Bullying Experiences in Schools: The Role of school Counselors Within a System of Oppression. *Journal of creativity in mental health*, 11 (5) , 325-342.

- Alessi, E. J., Dillon, F. R. & Kim, H. M. (2016) Therapist correlates of attitudes toward sexual minority individuals, affirmative counseling self-efficacy, and beliefs about affirmative practice, *Psychotherapy Research*, 26 (4) , 116-458.
- American School Counselor Association (2016) The School Counselor and LGBTQ Youth, https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PS_LGBTQ.pdf (2019.3.15 閲覧)
- Beck, M. J, Rausch, M. A & Wood, S. M. (2014) Developing the Fearless School Counselor Ally and Advocate for LGBTQ Youth: Strategies for Preparation Programs, *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 8, 361-375.
- Black, W. W., Fedewa, A. L., & Gonzalez, K. A. (2012) Effects of “Safe School” programs and policies on the social climate for sexual-minority youth: A review of the literature, *Journal of LGBT Youth*, 9, 321–339.
- Dillon, F. R. & Worthington, R. L. (2003) The Lesbian, Gay, and Bisexual Affirmative Counseling Self-Efficacy Inventory (LGB-CSI) : Development, Validation, and Training Implications, *Journal of Counseling Psychology*, 50 (2) , 235-251.
- Goodrich, K. M. & Luke, M. (2009) LGBTQ Responsive School Counseling, *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 3, 113-127.
- Hall, W., McDougald, A., & Kresica, A. (2013) School counselors’ education and training, competency, and supportive behaviors concerning gay, lesbian, and bisexual students, *Professional School Counseling*, 17, 130-141.
- Hidaka, Y., Operario, D., Takenaka, M., Omori, S., Ichikawa, S. & Shirasaka, T. (2008) Attempted suicide and associated risk factors among youth in urban Japan, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 752-757.
- いのちリスペクト。ホワイトトリボンキャンペーン (2014) LGBT の学校生活に関する実態調査 (2013) 結果報告書, <http://endomameta.com/schoolreport.pdf> (2019.3.15 閲覧)
- 井出智博・松尾由希子・鎌塚優子・山元薫・玉井紀子・細川知子 (2017) 公立高等学校における性的マイノリティ生徒への対応の現状と課題：静岡県の養護教諭への調査を通して，静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇, 68, 71-88.
- 葛西真記子 (2014) 児童期・思春期のセクシュアル・マイノリティを支えるスクールカウンセリング, 針間克己・平田俊明編著, セクシュアル・マイノリティへの心理的支援: 同性愛, 性同一性障害を理解する, 岩崎学術出版社
- 葛西真記子・岡橋陽子 (2011) LGB Sensitive カウンセラー養成プログラムの実践, *心理臨床学研究*, 29 (3) , 257-268.
- 葛西真記子 (2011) 同性愛・両性愛肯定的カウンセリング自己効力感尺度日本語版 (LGB-CSIJ) 作成の試み, *鳴門教育大学研究紀要*, 26, 76-87.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., & Diaz, E. M. (2009) Who, what, where, when, and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth, *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (7) , 976–988.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M. & Truong, N. L. (2018) The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nations

- schools, <https://www.glsen.org/article/2017-national-school-climate-survey-1> (2019.3.15 閲覧) , Gay, Lesbian & Straight Education Network, New York.
- Kozina, K., Grabovari, N., Stefano, J. D., & Drapeau, M. (2010) Measuring changes in counselor self-efficacy: Further validation and implications for training and supervision, *The Clinical Supervisor*, 29, 117-127.
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998) A review of the counselor self-efficacy literature, *The Counseling Psychology*, 26, 179-218.
- 三輪真裕美 (2016) LGBT に関する教職員意識調査の結果から見えてきたもの, *ヒューリア みえ研究紀要*, 4, 96-142.
- Moe, J., Bacon, K. & Leggett, E. (2015) School Counselors as Allies: The Relationship Between Sexual Orientation Competence and Open and Affirming Service for LGBTQ Youth, *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 9 (2) , 74-91.
- Perez, R. M. (2007) The 'Boring' State of Research and Psychotherapy With Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Clients: Revisiting Barón (1991) , in Bieschke, K. J., Perez, R. M. & DeBord, K. A. (Eds.) , *Handbook of counseling and psychotherapy with lesbian, gay, bisexual, and transgender clients* (2nd edition) , 399-418, American Psychological Association.
- 吉川麻衣子 (2017) 沖縄県の学校現場における「性の多様性」の実態：教職員を対象とした基礎調査をもとに, *沖縄大学人文学部紀要*, 19, 1-15.