

教員養成課程学生の性的マイノリティに関する知識量及び 正答確信度を規定する要因の検討

吉岡真梨子¹・坂谷 佳祐²
(2017年1月5日受理)

Determinants of pre-service teacher's knowledge on sexual minorities and of confidence in the accuracy of knowledge

Mariko YOSHIOKA¹ and Keisuke SAKATANI²

The purpose of the present study was to clarify the determinants of pre-service teacher's knowledge on sexual minorities and of confidence in the accuracy of knowledge. We investigated their accurate knowledge on sexual minorities, confidence in it, opportunity to gain it and task value, and examines the relationship to one another. Ninety pre-service teacher completed a questionnaire. The main results were as follows: (1) Amount of accurate knowledge is related to confidence in the accuracy of knowledge; (2) A group with a large accurate knowledge amount has more opportunities to obtain information by manga and acquaintances than a group with a small accurate knowledge amount; (3) A group with a large accurate knowledge amount has more practical value of use for learning about LGBT.

Key words: LGBT, Task value

キーワード : LGBT, 課題価値

問題と目的

LGBTと多様な性

LGBTとは、女性同性愛者であるレズビアン(L)、男性同性愛者であるゲイ(G)、両性愛者であるバイセクシュアル(B)、そして、性同一性障害ともいわれる、心と体の性別が一致しないトランスジェンダー(T)それぞれの頭文字をとったものであり、主に性的マイノリティを表す言葉として用いられている。また、LGBT以外の、まだ自分の性的指向や心の性別がはっきりしていないクエスチョニング(Q)、男性にも女性にも性愛の感情を持たないアセクシュアル(A)、男性と女性両方の生殖器や、性別が明瞭でない性器をもって生まれる性分化疾患(I)などのセクシュアリティを加え、LGBTQ、LGBTIと表す場合もある。

性別には、からだの性・解剖学的性別と呼ばれるような、性器の形など、生まれたときの身体的な特徴か

ら判断できる性と、心の性・性自認と呼ばれる性別の自己意識、つまり自身の性別をどのように認識しているかという部分、そして性的指向・好きになる性と言われる、恋愛や性愛の対象となる性、また、表現する性・パフォーマンスと言われるような、服装や行動、ふるまいなどに含まれる性らしさなどの多様な性があるといわれている。

LGBT当事者の現状と教育の必要性

電通ダイバーシティ・ラボが2015年に行なった調査によると、日本人の7.6%がLGBT当事者であることが明らかになっており、これを40人学級に換算すると、1クラスに2～3人ほどのLGBT当事者児童又は生徒が存在することになる。

その中で、当事者である児童及び生徒は様々な困難を抱えている。2013年に行なわれたLGBTの学校生活に関する実態調査では、いじめや暴力を受けた経験について、言葉による暴力を受けた経験が最も多く、

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

2 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

性別違和のある男子が78%、非異性愛男子が53%、性別違和のある女子が51%、非異性愛女子が45%と、多くの当事者がいじめを受けていることが明らかにされている。

このような問題の原因として、同性愛に対する嫌悪的感情があげられ、多くの研究で周囲や当事者自身が持つ同性愛嫌悪が当事者の生きづらさに影響を与えていることを示している（梶谷, 2008; 杉山, 2006; 眞野, 2014; Williamson, 2000）。その中でも、性的違和を抱える同性愛の高校生へのインタビュー調査を通して、高等学校における当事者の自己形成過程を検討した杉山（2006）では、学校は、教科書や授業といった明示的カリキュラムにおいて同性愛を封印し、教師の無意識的な生徒への働きかけである潜在的カリキュラムによって異性愛中心性を押しつけ、同性愛を否定していることを指摘している。また、そのような学校での生活において、当事者である生徒が、自己受容、自己イメージ形成、情報アクセス、自己開示・人間関係作り、事故回避の5つの困難を抱えることを見出し、これらの困難が当事者生徒の自己形成過程に影響を及ぼしていることを指摘している。さらに、女性同性愛者に対する聞き取りによって、自身の性的指向を受容する過程で抱く課題について考察した梶谷（2008）の研究においても、当事者自身の同性愛に対する否定的嫌悪的な感情が原因となって、自身の性的指向を否認したり軽視したりする様子が見られたことを報告している。

このような現状について、枝川（2011）は、学校教育におけるセクシュアリティ教育の推進の必要性を指摘している。そして、当事者のアイデンティティ構築における自己形成をささえるためにも、教員が多様な性に対する正確な知識を持ち、その上で得た知識を、授業等を通して児童・生徒に伝えていくことで、LGBT 支援を行なう環境を整備することが重要であると述べている。このほかにも、学校現場におけるLGBT 教育及び支援の必要性を指摘している著書や研究は数多く見られる（日高, 2015b; 奥村ら, 2016; 杉山, 2007; 田代ら, 2014; 稲葉, 2010）。

教員養成課程学生に対する調査の必要性

現在、ジェンダー・バイアスを問い直す授業づくりについての研究（田代ら, 2014）や、当事者のクレームを手掛かりにセクシュアルマイノリティに対する配慮及び支援について教員が何をすべきかを検討している研究（奥村ら, 2016）等、日本における学校教育現場での支援及び教育にかかわる実践的な研究や調査が行なわれてきている。大阪の淀川区や、三重県の各地域における学校等、一部の地域では、実際に教員や生徒に対する研修、授業等が行なわれるなど、学校現場

におけるLGBT 教育の実践が少しずつ発展してきている。しかしながら、日高（2015a）の調査では、約7割の教員が同性愛について性的指向は本人の選択によるものであると誤解していることなどが示されており、まだまだ教員にはLGBT に関する正しい知識が十分に養われていないといえる。誤った知識を持った状態では、当事者を支援するどころかかえって当事者を傷つける可能性がある。そのため、教員になる前の教員養成課程段階において、LGBT に関する正しい知識を身に付けておく必要があるだろう。しかしながら、将来教員を目指そうとする教員養成課程に在籍する学生に対する授業実践や、養成課程学生がLGBT やその教育をどのようにとらえているのかという点に焦点をあてた研究は、管見の限り見当たらない。そこで本研究では、教員養成課程の大学生を対象に調査を行なうこととする。

枝川（2011）では、多様な性に関する正確な知識をもつことが、個別の支援を行なう前段階として、教員が取り組めることであると主張しているなど、正確な知識が学校現場でのLGBT 教育に不可欠であることが指摘されている。そのため、本研究では、教員養成課程の学生がどの程度LGBT に関する正確な知識を持っているのかについて調査を行なう。

また、LGBT に関する正確な知識と知識を得る機会との関連について、インターネットやテレビなどのメディアによる情報によって、LGBT に対する誤った知識が獲得されるという問題が指摘されている（河口, 2016; 宮澤ら, 2008）。このことから、本研究では、教員養成課程の学生が、LGBT についてどのような機会を得、また、現在自身が持っているLGBT に関する知識の正確さにどれほど確信を持っているのかを検討する。これにより、どのような手段で、どの程度LGBT 教育に対して正しい知識を得ているのか、または得ていると誤認しているのかを調査する。

伊田（2001, 2004）は、学習者が現前の課題を遂行することにどのような価値を見出しているかという側面から学習動機をとらえるために、課題価値評定尺度を作成している。具体的には、学習することの楽しさや面白さを表す「興味価値」、課題を学習することで自分自身が望ましいと考える自己像が獲得できるという「私的獲得価値」、課題を学習することが他者から見て望ましいと考える「公的獲得価値」、課題の学習が就職や試験で合格するために必要であるという「制度的利用価値」、課題の学習が職業的な実践において役に立つという「実践的利用価値」の5つである。先に述べたように、学校現場において、支援環境の整備のために、支援者を対象としたLGBT 教育の必要性が

指摘されているが、支援者が性的マイノリティに関する知識を学習することに対してどのような価値を抱いているのかは明らかにされてない。性的マイノリティに関する正しい知識量やその正確さへの確信度の規定因として、教員養成課程学生が、性的マイノリティに関する知識を学ぶことに対してどのような価値を抱いているのか、教職に就くことと関連させて捉えているのかという視点を取り入れることは、教員養成課程における今後の性的マイノリティ教育の在り方を考えていくために重要であると考えられる。よって本研究では、教員養成課程の学生に、LGBTに関する授業を受講すると想定してもらい、性的マイノリティ (LGBT) に関する知識を学ぶことに対してどのような価値を抱いているのかを調査するとともに、LGBTに関する授業への課題価値と正確な知識量及び正確さへの確信度との関連についても検討する。

方法

参加者 教員養成課程の大学生 90 名 (男性 41 名, 女性 49 名)。

質問項目 (1) 参加者の教員志望度を調査するために、以下の教示文を示し、5 段階評定 (1; 全くなりたくない—5; 絶対になりたい) で回答を求めた。「あなたはどの程度教員になりたいですか? 当てはまる数字に○をしてください」。

(2) 参加者の性的マイノリティに関する知識量を測定するために、以下の 2 種類の問題へ解答を求めた。
① 記述式。「今まで LGBT という言葉を聞いたことがありますか? 当てはまるものに○をしてください。」という教示文に対して、「はい」か「いいえ」で回答を求め、「はい」と回答した参加者に以下の問題への解答を求めた。「LGBT はなにを示している言葉か、わかる範囲でお答えください。わからない場合は空欄でも構いません」。なお、L、G、B、T のそれぞれに解答欄を設けた。
② ○×△形式。薬師・笹原・古堂・小川 (2014) を参考にした性的マイノリティに関する情報について 10 問 (Table 1) を示し、各問題に対し、次の要領で解答を求めた。「以下の性的マイノリティに関する情報について、正しいと思う場合は○を、間違っていると思う場合は×、わからない場合は△を解答してください」。

(3) 参加者の LGBT に関する知識への正答確信度を調査するために、以下の教示文を示し、(2) で用いた 10 問それぞれについて 4 段階評定 (1; 全く自信がない, 2; やや自信がない, 3; やや自信がある, 4; とても自信がある) で回答を求めた。「解答についてどの程

Table 1 性的マイノリティに関する知識量を問う項目

問い	正答
1. 同性愛や性同一性障害 (性別違和) は思春期に起こる一過性のもので、時間が経てば治る。	×
2. 性同一性障害 (性別違和) の人は全員、性別適合手術を希望している。	×
3. 40 人学級に 2 人の割合で LGBT の子どもは存在する。	○
4. すべての LGBT は物心ついたときからその自覚をもっている。	×
5. LGBT の人は異性愛者より自殺未遂のリスクが高い。	○
6. LGBT であることがわかると就職できない。	×
7. 同性愛者は死刑とする国がある。	○
8. ゲイとはテレビに出演しているような「オネエ」のことである。	×
9. MtF とは、出生時の体の性が男性で、心の性が女性の人のことを示す。	○
10. すべての同性カップルに男役と女役がある。	×

度自信があるか、解答ごとに 1~4 のうちもつとも当てはまると思う数字に○をしてください。なお、△の場合は 1 に○をつけてください。

(4) 参加者が LGBT について情報を得る機会について調査するために、以下の教示文を示し、8 項目 (大学の講義, テレビ, 新聞, 一般雑誌, ネット, 漫画, 専門書, 知り合いの話) に対して 4 段階評定 (1; 全く機会がない, 2; あまりない, 3; ややある, 4; 頻繁に機会がある) で回答を求めた。「今までに、性的マイノリティ (LGBT など) について知る機会はどの程度ありましたか? 以下の手段ごとに、もつとも当てはまると思う数字に○をしてください」。

(5) 参加者の性的マイノリティに対する課題価値を調査するために、「大学で性的マイノリティ (LGBT など) に関する講義があり、あなたはその講義を履修することになりました」という場面を想定してもらい、伊田 (2001) の課題価値評定尺度 30 項目に、5 段階評定で回答を求めた。教示文は「あなたは、その性的マイノリティに関する講義で最低限どんな内容を扱わないといけないと思いますか? あなたの思う講義内容に、以下の内容がどの程度あてはまるか、もつとも当てはまると思う数字に○をしてください」とした。

手続き 講義において、終わりの 10 分で、参加者へ質問紙を配布した。その後説明、回答および回収を行った。

結果と考察

信頼性の検討

課題価値評定尺度の各因子の信頼性を確認するために、各尺度項目の内的一貫性を検討した。興味価値因子の α 係数は .87、私的獲得因子の α 係数は .90、公的獲得価値因子の α 係数は .86、制度的利用価値の α 係

数は .92, 実践的利用価値の α 係数は .79 の値を示し, 信頼性を得るものであった。

知識量の点数化

性的マイノリティに関する知識量について, 以下の手続きを行ない, 点数化した。①では, L, G, B, T の各項目について, 無回答や誤答の場合 0 点, 略称を解答した場合 1 点, 正答の場合 2 点とした。なお, 略称とは, L をレズ, B をバイ, T をトランスと解答した場合のことを指す。②では, 誤答の場合 0 点, Δ 解答の場合 1 点, 正答の場合 2 点として, 10 問の合計点を算出した。なお, 各問いの正答については Table 1 に示したとおりである。

各変数の平均と SD

各変数の平均と SD について, Table 2, Table 3, Table 4, Table 5 に示す。

正答確信度平均を基準変数とした重回帰分析結果

実際の知識量や機会, 課題価値評定が正答確信度平均にどのように影響を及ぼしているのかを検討するために, 知識量 (L, G, B, T それぞれの得点, $\bigcirc \times \Delta$ テストの合計点), 各機会, 課題価値評定 5 因子を説明変数, 正答確信度平均を基準変数としたステップワ

Table 2 教員志望度と知識量の平均と SD (N=90)

	志望度	L	G	B	T	$\bigcirc \times \Delta$ テストの合計点
Mean	3.9	0.8	0.9	0.7	0.6	15.1
SD	.99	.90	1.00	.91	.90	2.56

Table 3 正答確信度の平均と SD

	問いごとの正答確信度										確信度平均
	問1	問2	問3	問4	問5	問6	問7	問8	問9	問10	
N	89	89	88	89	89	88	88	89	89	89	89
Mean	2.9	3.0	1.8	2.5	2.0	2.3	1.8	2.6	1.3	2.2	2.2
SD	.93	.92	.90	1.03	.94	.99	.90	1.14	.66	1.08	.56

Table 4 各機会の平均と SD (N=90)

	機会							
	大学の講義	テレビ	新聞	一般雑誌	ネット	漫画	専門書	知りの話
Mean	1.9	2.7	1.8	1.7	2.7	2.0	1.5	2.0
SD	.87	.78	.75	.79	.89	.92	.72	.97

Table 5 課題価値評定各因子の平均と SD (N=90)

	課題価値			
	制度的利用価値	私的獲得価値	公的獲得価値	実践的利用価値
Mean	3.6	2.8	3.7	4.0
SD	.79	.95	.86	.67

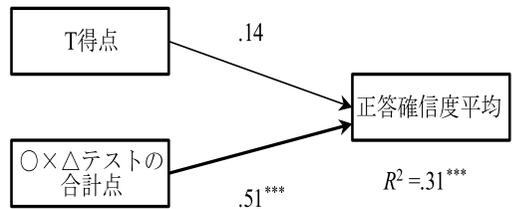
イズ法による重回帰分析を行なった。

その結果, Figure 1 のとおり, T 得点と $\bigcirc \times \Delta$ テストの合計点がそれぞれ正答確信度の平均に正の影響を及ぼしていることが示された。なお, 多重共線性について確認するため, VIF 値を算出したところ, 6.0 未満であり, 多重共線性は認められなかった。

結果より, T についての得点が高いほど, また, $\bigcirc \times \Delta$ テストの合計点が高いほど, 正答確信度の平均が高くなっていることが明らかになった。このことから, 正しい知識を持っていることが正答確信度につながっていることが示され, 教員養成課程の学生においては, 誤った知識を正しいと誤認している可能性は低いと考えられる。また, L, G, B, T のうち, T 得点のみが正答確信度に正の影響を及ぼしていると示されたことから, LGBT という言葉の理解には差があり, 特に T についてはあまり知識をもっていない可能性があるだろう。この原因の一端として, トランスジェンダーという言葉自体がまだ日本では一般的でなく, 性同一性障害や性別違和といった言葉の方が広まっていることが考えられる。

$\bigcirc \times \Delta$ テストの合計点を基準変数とした重回帰分析

LGBT の言葉を知っているかや, 各問いにおける正答確信度, 機会, 課題価値評定が $\bigcirc \times \Delta$ テストの合計点にどのように影響を及ぼしているのかを検討するために, L, G, B, T それぞれの得点, 各問いにおける正答確信度, 各機会, 課題価値評定 5 因子を説明変数, $\bigcirc \times \Delta$ テストの合計点を基準変数としたステップワイ



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

Figure 1 正答確信度平均を基準変数とした重回帰分析

ズ法による重回帰分析を行なった。

その結果、Figure 2 のとおり、L 得点と問 2, 3, 4, 6, 7 に対する正答確信度、漫画が、それぞれ○×△テストの合計点に正の影響を及ぼしていることが示された。また、問 9 に対する正答確信度とネットが、それぞれ○×△テストの合計点に負の影響を及ぼしていた。なお、多重共線性について確認するため、VIF 値を算出したところ、7.0 未満であり、多重共線性は認められなかった。

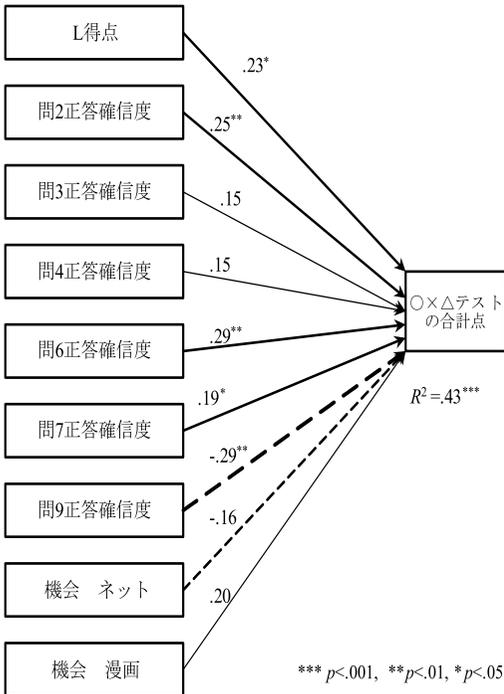


Figure 2 ○×△テストの合計点を基準変数とした重回帰分析

結果より、L についての得点が高いほど、○×△テストの合計点が高いことが明らかになった。これは、G, T, B と比べ、L について略称を解答していた人が多かったことが関係していると推測される。

各問いに対する正答確信度の影響について着目すると、問 9 の正答確信度のみが負の影響を示しており、問 9 に対する自己の解答が正しいと確信しているほど○×△テストの合計点が低くなっていた。問 9 は、Table 1 に示したように、「MtF」という言葉に関する問題であり、「FtM」と間違えやすいため、難易度の高い問題となっていたことが予想される。また、「MtF」という言葉自体を聞いたことがない可能性も考えられ、わからないという「△」解答をし、必然的に正答

確信度を 1 とした人が多くなったことから、上記の結果となったことが考えられるだろう。

LGBT について情報を得る機会に関する結果では、ネットで情報を得る機会が多いほど、○×△テストの合計点が低いことが明らかになった。この結果は、問題と目的で述べた、インターネットやテレビなどのメディアによる情報によって、LGBT に対する誤った知識が獲得されるという問題を指摘した河口 (2016) や宮澤ら (2008) を支持するものである。しかしながら、本研究では、漫画で情報を得る機会が多いほど、○×△テストの合計点が高いことも明らかになっており、メディアと一括りに捉えずに検討していく必要がある。

ネットでの機会が負の影響を示した要因として、ネットの特性があげられるだろう。ネット上には膨大な情報が存在するため、性的マイノリティに関する情報も容易に手に入るというメリットがある。他方で、正確な情報と誤った情報が混在しているというデメリットがあり、正しい知識を得るには個々人のメディア・リテラシーが問われる。信頼できる性的マイノリティに関する情報の発信元について、積極的に紹介する場を作っていくことが重要だといえるだろう。対して、漫画での機会が正の影響を示していたことは、大変興味深い。最近では少しずつ LGBT 当事者によって書かれたエッセイ漫画なども出版されてきており、そのような漫画の存在が、正しい知識につながっている可能性も考えられるだろう。

○×△テストの合計点 HL における t 検定

○×△テストの合計点の高さによって、正答確信度の平均や各機会、課題価値評定に差がみられるかを検討するために、独立変数を○×△テストの合計点の HL、従属変数を正答確信度の平均や各機会、課題価値評定の 5 因子とし、それぞれについて t 検定 (Welch 法) を行なった。なお、○×△テストの合計点の HL については、平均点にもとづき合計点 H 群 (N=48) と合計点 L 群 (N=42) に分けたものを用いた。

その結果、正答確信度の平均 ($t(78.1) = 5.29, p < .00$)、「漫画」による機会 ($t(87.8) = 2.02, p < .05$)、「知り合いの話」による機会 ($t(87.4) = 2.29, p < .05$)、実践の利用価値得点 ($t(88) = 2.61, p < .05$) において有意差がみられた。また、「大学の講義」による機会 ($t(87.9) = 1.96, p < .10$)、「新聞」による機会 ($t(83.1) = 1.84, p < .10$) において有意傾向がみられた。各結果は Figure 3, Figure 4, Figure 5, Figure 6, Figure 7, Figure 8 に示したとおりである。

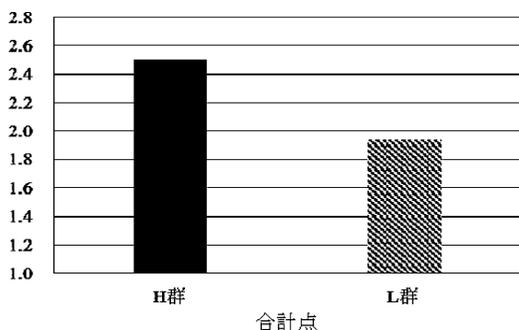


Figure 3 正答確信度の平均

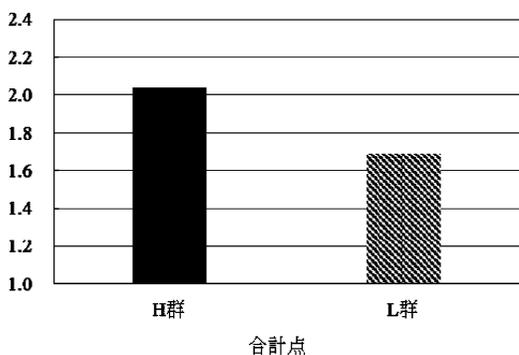


Figure 4 「大学の講義」で情報を得る機会の平均

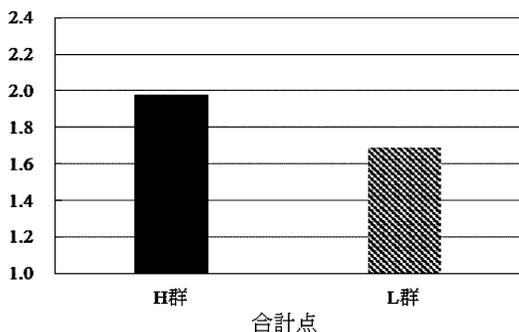


Figure 5 「新聞」で情報を得る機会の平均

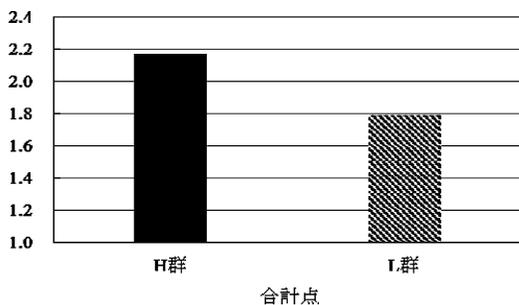


Figure 6 「漫画」で情報を得る機会の平均

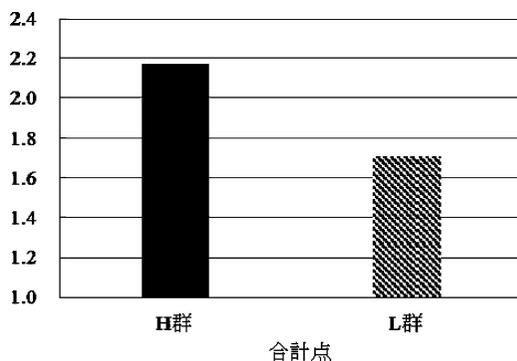


Figure 7 「知り合いの話」で情報を得る機会の平均

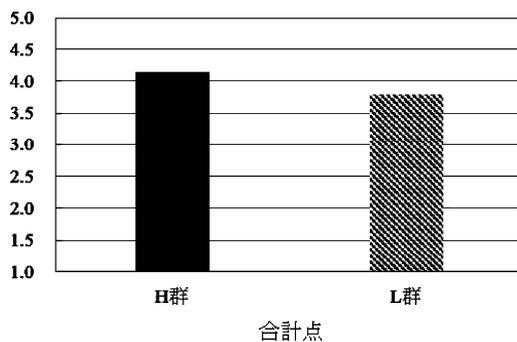


Figure 8 実質的利用価値得点の平均

これらの結果より、合計点H群、すなわち性的マイノリティに関する知識量が多い群は、合計点L群に比べて、正答確信度が高く、大学の講義や新聞、漫画、知り合いの話から情報を得る機会が多いことが明らかになった。

また、合計点H群は、L群よりも課題価値評定の実践的利用価値の得点が高いことが明らかになった。

実践的利用価値得点が高いということは、LGBTなどの性的マイノリティに関する学習に対して、職業的な実践において役に立つという点で価値を見出していることを示している。本研究では、教員養成課程の学生を対象としていることから、「職業的な実践」とは「教育現場での実践」と捉えている参加者が大多数であるといえる。このことから、知識量が多い者ほど、教育現場での実践において、性的マイノリティに関する知識を学ぶことは役に立つと考えていることが明らかになった。これは、教員養成課程としてカリキュラムが組まれている大学の講義で情報を得る機会が多いことと関連している可能性が考えられる。

実践的利用価値に関する帰帰木

知識量の多さと関連している実践的利用価値得点の高さを分ける要因について検討するために、独立変数

を教員志望度、L、G、B、Tの各得点、各問いの得点、各問いに対する正答確信度、各機会とし、従属変数を実践的利用価値得点として、rpartパッケージを用いて、最小split=20、cut point=0.01で回帰木分析を行なった。Figure 9より、実践的利用価値得点が一番高い群に分けられた参加者は、問5に正解している者で、漫画によって情報を得る機会の得点が2.5より少なく、テレビによって情報を得る機会の得点が2.5以上の者であった。次に得点が高い群に分けられた参加者は、問5に正解できなかったが、問6に対する正答確信度は2.5以上あり、大学の講義によって情報を得る機会の得点が1.5以上の者であった。これらの群に対して、実践的利用価値得点が一番低い群に分けられた参加者は、問5に正解できず、問6に対する正答確信度が2.5より低く、問4に対する正答確信度が1.5以上の者であった。

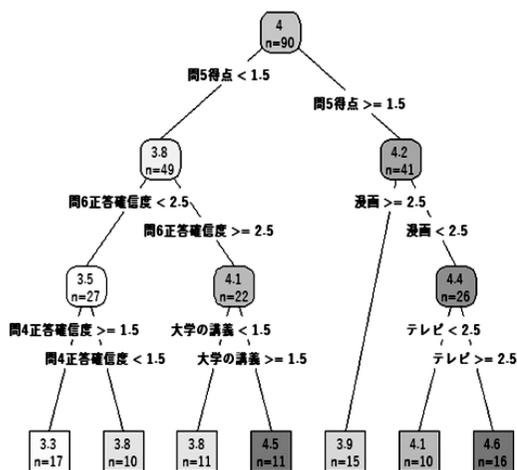


Figure 9 実践的利用価値得点における回帰木

結果から、LGBTなどの性的マイノリティに関する学習に対して、職業的な実践において役に立つという点で価値を見出ししており、そのような価値を性的マイノリティに関する講義に求める人の特徴が明らかとなった。問5では、LGBTの自殺未遂リスクについての問題を扱っており、教育現場における自殺予防教育の重要性の観点から、職業的な実践と結びついていると推測される。また、漫画による機会の得点が低く、テレビによる機会の得点が高い場合に、実践的利用価値得点が高かったことから、漫画で扱われている内容と教育とは直接的に結びついていないことが考えられる。他方で、テレビでは多様な番組が放送されており、その中でも教育番組やニュース番組を想起した場合、教育現場の抱える問題としての性的マイノリティに関す

る情報を結びつけやすいといえるだろう。他にも、問6の正答確信度が高いことが、実践的利用価値得点の高さに関連していたが、これは問6の内容がLGBTの就職について扱っており、職業的な実践と内容的に近いことが理由としてあげられるだろう。また、大学の講義による機会の多さも関連していたが、先に述べたように、教員養成課程としてカリキュラムが組まれている大学の講義で情報を得ることは、教育現場での実践と結びつけやすいといえる。

まとめ

本研究では、教員養成課程の学生を対象とし、どの程度LGBTに対する正確な知識を持っているのか、LGBTについてどのような機会 で情報を得て、現在自身が持っているLGBTに関する知識の正確さにどれほど確信を持っているのか、また、性的マイノリティに関する知識を学ぶことに対してどのような価値を抱いているのかを探索的に調査し、それらがどのように関連しているのかを検討した。

その結果、正しい知識を持っていることが正答確信度につながっていることが示され、教員養成課程の学生においては、誤った知識を正しいと認識している可能性は低いことが明らかになった。しかしながら、ネットから情報を得る機会が多いほど、合計点が低くなっているという結果もみられたため、信頼できる性的マイノリティに関する情報の発信元について、積極的に紹介する場を作っていくことが重要だといえるだろう。また、知識量が多い群は、少ない群に比べて、性的マイノリティに関する知識を学ぶことに対して、実践的利用価値を抱えていることが明らかになった。このことから、知識量が多い教員養成課程の学生ほど、現職教員と同様に、実践に役立つ知識を求めており、教育における性的マイノリティへの支援の重要性を認識していると考えられる。

学校現場におけるLGBT教育及び支援の必要性を指摘している著書や研究は数多く見られる(日高, 2015b; 奥村ら, 2016; 杉山, 2007; 田代ら, 2014; 稲葉, 2010)にも関わらず、本研究で示されたデータを通して、教員養成課程における性的マイノリティ教育を振り返るとき、学生のもつ知識や学習機会はまだまだ十分にあるとはいえない。しかしながら、上記のように、ネットによる誤った知識獲得の危険性や、教育における性的マイノリティへの支援の重要性を認識している学生の存在を鑑みると、教員養成課程において性的マイノリティ教育に取り組むことの必要性は明らかである。本研究は、教員養成課程における性的マイノリティ

教育の在り方を検討するための萌芽的研究であり、性的マイノリティに関する授業実践の開発など、今後更なる発展に向けて取り組んでいく必要があるだろう。

引用文献

- 枝川京子・辻川昌登. (2011). LGBT 当事者の自己形成における心理的支援に関する研究—ナラティブ・アプローチの視点から—. 学校教育学研究, 23, 53-61.
- 日高庸晴. (2015a). 教員 5,979 人の LGBT 意識調査レポート 個別施策層のインターネットによるモニタリング調査と教育・検査・臨床現場における予防・支援に関する研究: 平成 26 年度厚生労働科学研究費補助金エイズ対策政策研究事業, <http://www.health-issue.jp/kyouintyouasa201511.pdf>
- 日高庸晴. (2015b). 教育現場で配慮と支援が必要なセクシュアルマイノリティ (セクシュアルマイノリティ: 性の多様性と教育)—(LGBT と学校教育). 女も男も, 125, 26-33.
- Iain R. Williamson. (2000). Internalized homophobia and health issues affecting lesbians and gay men. *HEALTH EDUCATION RESEARCH Theory & Practice*, 15, 1, 97-107.
- 伊田勝憲. (2001). 課題価値評定尺度作成の試み. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 48, 83-95.
- 伊田勝憲. (2004). 高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討—自意識及び達成動機との関連から—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 51, 117-125.
- 稲葉昭子. (2010). 学校教育におけるセクシュアル・マイノリティ. 創価大学大学院紀要, 32, 259-280.
- 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>
- 梶谷奈生. (2008). 女性同性愛者のセクシュアリティ受容に関する一考察. 心理臨床学研究, 26, 5, 625-629.
- 河口和也. (2016). 「現代社会における性的マイノリティの可視化とその課題—人文・社会科学の視覚から」. 岡山大学文学部プロジェクト研究「ジェンダーの多層性に関する領域横断的研究」公開シンポジウム「性的マイノリティをめぐる人文/医療系の対話」.
- ケリー・ヒューゲル著 上田勢子訳. (2011). LGBTQ ってなに?. 明石書店.
- 眞野豊. (2014). 同性愛嫌悪の内面化とクローゼットの不在との間—地方に生きるゲイのライフストーリーの考察から—. 『地球社会総合化学研究』創刊号, 71-80.
- 宮澤仁・福富護. (2008). 同性愛者に対する態度とメディア・リテラシーとの関連. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 59, 211-221.
- 奥村遼・加瀬進. (2016). セクシュアルマイノリティに対する配慮及び支援に関する研究: 学校教育現場に対する当事者のクレームを手掛かりに. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 67, 2, 11-19.
- 杉山貴士. (2006). 性的違和を抱える高校生の自己形成自己形成過程—学校文化の持つジェンダー規範・同性愛嫌悪再生産の視点から—. 技術マネジメント研究, 5, 67-79.
- 田代美江子・渡辺大輔・長香織. (2014). ジェンダー・バイアスを問いただす授業づくり—「性の多様性」を前提とする中学校の性教育—. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 (*Journal of Integrated Center for Clinical and Educational Practice*), 13, 91-98.
- 薬師実芳・笹原千奈未・古堂達也・小川奈津己. (2014). LGBT って何だろう?—からだの性・こころの性・好きになる性. 合同出版.