

## A Research on College LGBTQ Students' Psychological Problems and Educational Guidance Strategies

Ma Qianguang

East China University of Political Science and Law, Shanghai

**Abstract:** The psychological problems of college LGBTQ students are becoming more and more prominent. Based on the review of domestic and foreign studies and the practice of psychological counseling, it is found that the psychological problems of college LGBTQ students mainly include the following aspects: (1) the fear of institutional and heterosexual culture; (2) anxiety about exposure, bullying, discrimination and infection; (3) loneliness caused by isolation and marginalization; (4) depression and suicide. In response to LGBTQ students' psychological problems, many colleges and universities have adopted certain practices and measures, including through the GSAs alliance to reduce or reduce the misunderstanding and prejudice between each other; To introduce LGBTQ in classroom teaching; The school carries on the related training to the teacher, displays the teacher's function; And through the psychological counseling center to provide professional psychological counseling services. At present, there are still relatively few studies and researches on this group in domestic colleges and universities, and the relevant measures are still insufficient. Based on this, this paper proposes some practical methods and countermeasures to guide LGBTQ students.

**Key words:** LGBTQ; Psychological problems; Fear; Depression; Anxiety; GSAs; Educational countermeasures

Received: 2020-04-30 ; Accepted: 2020-05-06 ; Published: 2020-05-25

# 高校多元性文化学生群体 (LGBTQ) 心理问题研究及教育 引导对策

马前广

华东政法大学心理健康教育与咨询中心, 上海

邮箱: 519833093@qq.com

**摘 要:** 高校多元性文化学生群体心理问题日益突出, 通过对国内外相关已有研究进行综述并结合心理咨询实践发现, 当前高校该群体的学生心理问题主要有以下几个方面: (1) 对制度与异性恋文化的恐惧感; (2) 对暴露、欺凌和歧视、感染的焦虑感; (3) 被孤立和边缘化带来的孤独感; (4) 抑郁和自杀问题。针对高校多元性文化学生群体 (LGBTQ) 的心理问题, 诸多高校已经采取了一定的做法和措施, 包括通过 GSAs 联盟降低或减少彼此间的误解和偏见; 在课堂教学中引入 LGBTQ 相关问题; 学校对教师进行相关培训, 发挥教师的作用; 以及通过心理咨询中心提供专业心理咨询服务等。目前国内高校对该群体所持的态度和研究仍相对较少, 在相关措施采取上仍然不足。基于此, 本文提出了

一些切实可行的针对 LGBTQ 学生进行教育引导的方法和对策。

**关键词：**LGBTQ；心理问题；恐惧感；抑郁；焦虑感；GSAs；教育对策

收稿日期：2020-04-30；录用日期：2020-05-06；发表日期：2020-05-25

Copyright © 2020 by author(s) and SciScan Publishing Limited

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## 1 引言

多元性文化群体一般包括女同性恋、男同性恋、双性恋、跨性别者和酷儿群体或对其性别认同感到疑惑的人（LGBTQ），他们往往在性别认同上不接受现有的生物性别，或在性取向上是非异性恋者 [1]。该群体人数在总人群中占比并不少，在美国一项针对大学生群体的全国性调查中，6.2% 的人被认定为女同性恋、男同性恋、双性恋或不确定自己性取向 [2]，包括北京和上海在内的国内高校，该群体的调查比例与此接近 [3]。多元性文化群体作为非主流的性少数群体，社会及高校的异性恋者对他们的态度随着社会发展而变化，包容和接纳程度一直在增加，但并没有到达毫无歧视和压迫的程度。相关研究一直表明，LGBTQ 群体的心理健康状况要比异性恋和非跨性别者差 [4]。LGBTQ 人群往往经历过多层次多方面的与性和性别过程相关的心理健康和问题。青少年学生中的 LGBTQ 群体承受的负面身心健康状况负担相对过重 [5]，尤其是在当前高校中，多元性文化学生群体的心理健康状况尤其需要关注，因为多元性文化学生群体的心理健康状况对其学业成就、人际关系、消极情绪和自杀行为等都产生重要影响。从国内高校心理咨询实践来看，目前该群体人数因为心理健康问题呈现出增加趋势，问题类型也逐渐多元化，需要引起作为心理咨询专业工

作者的高度重视, 加强对该群体的研究和引导。本研究的目的是基于国内外相关研究, 指出高校学生 LGBTQ 群体所面临的主要心理问题, 并据此提出相应的教育引导对策。

## 2 多元性文化群体的心理问题类型和程度

个体的心理健康是在社会、政治、经济和文化条件以及个体层面因素相互作用下动态形成的。对于 LGBTQ 群体来说, 在其成长过程中经常会面临自我、家庭、同伴和社会环境中的各种问题, 这些问题会带给 LGBTQ 群体诸多心理层面的压力和焦虑, 从而导致其他类型的心理问题。该群体心理问题类型的划分和表现形式多种多样, 本文中所描述的心理问题类型以国内外关于该群体的相关研究中所出现主要心理问题为主, 将相关主题进行归类整合, 并结合当前心理健康教育及咨询工作经验进行综合所得, 并非严格按照 DSM、IDC 等诊断手册划分。最终确定该群体的心理问题类型主要有以下几类: 恐惧感、焦虑感、孤独感、抑郁和自杀行为。在 DSM 中, 恐惧症是属于焦虑症下的亚类, 所以二者很难区分, 不过为了说明不同因素对焦虑的影响, 在本文中将二者分开进行论述。

### 2.1 恐惧感: 对制度与异性恋文化的恐惧

在多元性文化学生群体的心理问题中, 恐惧和与之相关的问题是其中最为常见且影响最为广泛的。LGBTQ 学生群体的恐惧源于多个因素, 首先是制度与文化层面的恐惧, 该群体对制度与文化层面的恐惧使得其不得不隐藏自己的取向。尤其是带有压迫性或歧视性的制度和文化, 可能对 LGBTQ 群体的健康和福祉产生有害影响。这些制度和文化包括异性恋主义、严格的学校政策、通过学校纪律和氛围强制异性恋和性别从众、对转变性别及性取向的不宽容、种族歧视等方面。

在传统文化中, 绝大多数人仍然难以接受性少数群体的存在, 对他们的认识和理解存在天然的排斥和敌意, 从而出现恐同症和异性恋主义倾向。对于恐同者来说, 同性恋仍然被视为一种侮辱。恐同者通常会在个人内心感受层面出

现恐惧、厌恶或仇恨,他们会从内心深处排斥 LGBTQ 群体,这些反对可能会让该群体对自己的生活感到悲伤、失望或恐惧。异性恋主义也是对 LGBTQ 群体的一种制度性压迫。甚至有时,即使个人不是偏执者或恐同者,但机构和文化规范仍可能具有歧视性甚至是压迫性,因为这些制度和规范基本都是基于异性恋而设计,那些不反对或抵制它们的人也可以说是异性恋主义者。并不是所有的异性恋者都是恐同者,但所有的恐同者都是性别歧视者 [6]。

有研究表明, LGBTQ 学生群体与异性恋者相比,他们经历更多的心理痛苦,并认为这种高风险的负面心理健康结果与文化、政治、制度和人际交往实践有关,这些实践赋予异性恋和二元性别规范以特权,对于 LGBTQ 学生群体来说,相当多的权利难以得到保障 [7]。比如,在美国尽管有部分学校制定了反欺凌政策,但与异性恋学生相比, LGBTQ 学生并没有得到足够或充分的保护。例如,只有 20.1% 的学校有包容 LGBTQ 学生群体的反欺凌政策,只有 26.8% 的学区要求学校员工在处理校园欺凌问题上进行专业发展 [8]。学校在 LGBTQ 学生群体的制度保护层面仍然是不到位的。

由于制度和文化层面对 LGBTQ 群体成员并不那么包容,恐同者和异性恋主义的存在使得该群体很可能会接受和内化社会对他们的消极态度。在接受通常被认为不正常、不道德或病态的性别身份时,许多青少年将负面的刻板印象内化,从而认为自己是心理或社会上的越轨者。许多同性恋青少年对此的反应是隐藏他们的同性恋身份,这会导致出现更大的恐惧感,因为害怕被他人发现也成为生活中不可分割的一部分 [7]。那些对自己的性取向保密的学生,他们的生活事实上是在不断撒谎。他们要么压抑自己的情绪,要么觉得自己不够满足,因为这是一种没有人可以交谈、没有情感支持的状态。该群体在旷课、辍学、抑郁和自杀方面,付出的代价尤其高昂 [6]。社会类别(如性取向、性别、种族)和人际交互过程(如人际歧视)带给 LGBTQ 群体的恐惧感和压迫体验,已经让该群体产生了诸多问题 [9]。

## 2.2 焦虑感:对身份暴露、被欺凌和歧视、HIV 感染的担心

除了制度与文化层面带来的恐惧感, LGBTQ 学生群体的焦虑感则是另一大

心理问题。相对于其他群体来说,该群体的焦虑感水平明显较高,焦虑源也多样化。来自人际关系方面的欺凌与歧视是 LGBTQ 群体焦虑感的主要来源。这些人际关系包括同学同伴、父母、老师、恐同者等人群。作为 LGBTQ 群体成长过程中最为重要的他人,这些人群对待 LGBTQ 群体的消极和歧视态度是他们焦虑感的主要来源。从 LGBTQ 群体的个体层面来看,对暴露与欺凌的担心害怕使得他们出现诸多恐惧症反应。主要表现为他们害怕暴露,对恐同者感到恐慌,害怕被欺凌,由此导致诸多行为层面的问题。另外,同性间性行为导致的感染风险的增加,也增加了该群体的焦虑感。

诸多研究表明,LGBTQ 学生群体在学校里因为他们的性别认同或性别表达而受到欺负、骚扰和迫害 [10],与教室环境中的敌意、耻辱感、异性恋歧视和恐同症相关的挑战仍在继续 [11]。有证据表明,在 LGBT 群体中观察到的不良心理健康结果,与带有歧视的性别认同、经历和预期的压力,以及生活在恐同或异性恋环境中的压力有关 [10]。有研究发现,那些一生中有过歧视事件或每天都有过歧视经历的人,患上精神疾病的几率显著增加,LGBTQ 的人比异性恋的人更有可能在多个领域遭遇歧视。LGBTQ 群体对歧视经历的调整显著降低了性取向与精神疾病之间的关系,表明对 LGBTQ 学生群体心理健康产生负面影响的是歧视经历,而不是个体的性取向 [7]。

学校与家庭带给 LGBTQ 学生群体的恐惧和焦虑尤为突出。学校虽然为年轻人提供了独特的机会去探索、定义和学习有关知识,不过也经常是各种形式的异性歧视的场所。尽管有越来越多的保护措施,性少数群体学生仍然会因为性别认同和性别表达而经常感到不安全或在学校得不到支持,LGBTQ 学生仍然面临着充满敌意的环境并给他们带来恐慌和焦虑 [10]。许多 LGBTQ 学生因此会出现逃避学校活动或逃学的行为。例如,微侵犯是基于身份的微妙歧视形式,这种侵犯不一定是公开的暴力,但传达了人们对于 LGBTQ 群体成员的持续负面信息 [12]。现有研究表明,来自性取向的微侵犯与 LGBTQ 群体学生的心理压力呈正相关,同时这种微侵犯与校园中更为暴力的歧视同时存在 [13]。来自恐同群体的欺凌导致他们会出现较低的学术成就、旷课,较低的学校认同,较高的违反纪律问题。这些被侵犯的经历为 LGBTQ 带来了日常生活中不断出现的



消极经历,可能会强化他们与 LGBTQ 相关的心理创伤和心理压力。

家庭在塑造人的身份和自尊方面的重要性永远不能低估。当家庭中有恐同的价值观时,那么就会出现疏远、拒绝甚至驱逐同性恋者。儿童不仅在家庭中发展了早期的信任、接受和认同感;他们还必须依靠家人,尤其是他们的父母给予情感、社会和经济上的支持。然而,孩子们担心他们会因为自己是 LGBTQ 而让他们的家庭感到羞耻,这不仅会给 LGBTQ 群体带来罪恶感,而且还会导致他们对未能达到父母期望出现的认知失调。大多数 LGBTQ 群体成员的性取向与他们的父母并不相同,因此他们很容易在性取向方面遇到家庭阻力。在高校心理健康教育与咨询工作中,经常会出现因为是否向家庭成员出柜而带来的焦虑、恐惧与压力。比如,有接近三分之一的 LGBTQ 学生在遇到心理危机时得不到家人支持,都曾经历过无家可归,而那些向父母透露自己的 LGBTQ 身份或因 LGBTQ 身份而遭到父母拒绝的人,其无家可归率更高。有无家可归经历的年轻人报告了更多的精神健康障碍和更高的自杀率 [14]。

### 2.3 孤立感:被他人孤立和边缘化带来孤独

如果说欺凌和歧视是显性的针对 LGBTQ 群体的暴力,那么孤立和边缘化可能更多是隐性的排斥他们的形式。对于那些生活在没有性取向自由的环境或家庭中的人来说,最常见的压力是被孤立 [8]。国内外许多学校业已采取了诸多措施来帮助 LGBTQ 更好生活和学习,消弭该群体与异性恋群体之间的误解和偏见,但效果并不是很理想,针对 LGBTQ 学生群体的有意或无意地孤立和边缘化仍然十分普遍,孤立和边缘化的形式可能更为多样。家长、教师与学生虽然在表面并没有明显地歧视和欺凌,但内心仍然保持着偏见,他们不愿意去认识和了解 LGBTQ 群体,从而造成该群体被孤立和边缘化。

来自学校、教师及课程的不公正待遇,往往也会让 LGBTQ 群体感到被歧视或遭遇偏见,这些歧视和偏见可能并不是有意为之,更多是在课程内容讲授过程中,教师想当然地以为所有学生都是异性恋者 [15]。对于 LGBTQ 学生群体来说,他们对课程内容和教学形式是否兼顾到了公平和尊重非常敏感,但教师或其他学生往往在意识层面并没有考虑这么多。可能许多教师认为学校能够比

其他学生或家长更支持 LGBTQ 群体,但教师对 LGBTQ 可能同样存在偏见,导致 LGBTQ 感知到的校园氛围并不是很友好 [16]。在学校体育运动中亦是如此,与异性恋同龄人相比, LGBTQ 取向的大学生参加团队体育运动的可能性更小,这种差异在男同性恋中尤为明显。多年来,性少数群体运动员几乎完全被霸权的异性恋体育文化边缘化,他们被迫在排斥同性恋的体育环境中进行自我选择,或隐瞒自己的性别身份 [17]。

这些孤立和边缘化的形式往往是系统的,包括宏观和微观两个系统,当然有存在于个体和小团体层面的针对 LGBTQ 群体成员的孤立和边缘化形式。他们在社会团体和社会互动中被不断影响,造成心理层面内化外在诸多不合理要求和感受,被孤立和边缘化带来的伤害和痛苦可能更为深刻,尤其是心理层面的痛苦尤甚。被孤立和边缘化的经历,随着时间的推移,会给当事人造成极大的心理压力,从而形成“复杂心理创伤” [9],这是比单纯的创伤更为严重的创伤形式,他们会内化这些耻辱感,形成过于敏感的自尊形态,从而导致更严重的心理健康问题。一些因素的存在使得被孤立和边缘化导致的心理痛苦更为严重,如种族主义、贫富差距等,使得 LGBTQ 人群面临更大的来自心理健康方面的挑战 [18]。

## 2.4 抑郁及自杀问题

尽管包括抑郁症在内的心理健康问题可能是大学生活中普遍存在的问题,但对于校园中的 LGBTQ 学生群体来说,这些问题更加严重。抑郁症和自杀问题是高校 LGBTQ 群体学生特别关注的心理问题。心理问题是一个中介因素,当心理问题严重时,很可能会导致自杀意念和行为。有研究发现他人对 LGBTQ 的歧视通过心理健康对自杀意念产生间接影响 [19]。由于前述心理问题的影响, LGBTQ 群体学生在成长经历中所面临的压力要远超其他学生群体,从而带来的心理问题更为多样化。在某些学者看来,抑郁症可以看作 LGBTQ 群体对被孤立和边缘化经历的条件反射和内化。在某些情况下,他们的消极自我评价和对他人的消极感受是自身体验的投射,是人们向 LGBTQ 群体传达歧视性信息的再现,也可以被解读为对压迫性环境持续存在的看法 [9]。



LGBTQ 群体中出现抑郁和自杀的比例要高于其他群体。美国一项全国调查研究表明,10%到20%的LGBTQ学生经历过抑郁症,女性和有色学生群体的抑郁率明显更高[20]。一项针对25个已有相关研究,涉及近1.2万名女同性恋、男同性恋或双性恋者的元分析研究发现,LGBTQ取向者患抑郁症和焦虑症的风险比异性恋者高1.5倍[7]。LGBTQ群体中自杀未遂或自杀意念的发生率是异性恋的4倍[21],企图自杀的可能性是异性恋者的2.5倍,多达40%的跨性别者曾试图自杀[22]。中国LGBTQ学生往往同样面临着巨大的抑郁症和自杀风险,根据国内一项研究调查显示约85%的受调查的LGBTQ学生感到抑郁,约40%的LGBTQ学生有自杀念头[3]。这些研究与国外相关研究基本一致。

需要说明的是,自杀属于对自我的攻击,但LGBTQ学生群体对他人的攻击行为和其他群体相比并没有明显差异。虽然该群体遭遇的恐惧、焦虑、被孤立和边缘化等心理问题相对较多,但并没有增加该群体的攻击行为。有研究者调查了LGBTQ青少年学生发现,他们的人际关系和社会攻击行为与异性恋同龄人一致。这表明,性取向认同对攻击行为的使用似乎没有不同影响,他们的人际成熟行为(如使用亲社会技能)也没有差异[23]。

### 3 针对LGBTQ学生心理问题已有的措施与不足

在法律框架中,接受LGBTQ群体并将之作为一种反歧视的做法,已经为LGBTQ群体带来了某种程度的安宁,但仍然存在着诸多挑战。LGBTQ学生群体对暴露和制度文化层面的恐惧并没有显著性改善。尽管LGBTQ群体取得了进步,但许多学校仍然对LGBTQ学生感到冷漠和不欢迎。学校及同龄人仍可能存在对该群体的欺凌、歧视和孤立等现象。身份发展,尤其是性别身份的发展对学生来说仍很重要。LGBTQ群体学生也经常发现,他们在公共教育中自由分享性别身份及性取向的能力仍然有限。针对高校学生中的LGBTQ群体进行专业化的咨询指导和教育引导仍有高度的必要性和迫切性。

#### 3.1 当前针对LGBTQ学生心理问题已有的措施

有鉴于此,当前国内外高校针对LGBTQ所遭遇的心理问题已经采取了一些

做法和措施,可以划分为以下几类:

### 3.1.1 通过 GSAs 联盟降低或减少彼此间的误解和偏见

GSAs 是同性恋 - 异性恋联盟 (Gay-Straight Allies) 的缩写,这是以学生为主导、以学校为基础的学生互助群体,旨在创设一个安全的环境氛围,为 LGBTQ 群体以及异性恋群体在学校中提供一个安全的交流环境。对于学校来说,学校可以在预防骚扰和偏见的负面影响方面发挥重要作用,同时提高 LGBTQ 学生的适应能力。通过为性少数群体青年建立强大、支持和安全的学校环境,学校可以帮助所有学生提高认识和成绩 [24]。GSAs 的存在、参与,和 GSA 促进学校安全方面的有效性与青少年的幸福感方面具有重要作用。在某些情况下,GSA 能够缓冲 LGBTQ 学生群体在遭遇与幸福感之间的负相关,对学校整体氛围的构建具有重要影响,GSA 在与学生自我报告的恐同受害者、对安全的恐惧和听到恐同言论时的恐惧水平显著降低 [25]。

### 3.1.2 在课堂教学中引入 LGBTQ 相关问题

现在诸多学校开始将 LGBTQ 问题代入课程教学中进行讨论,促进其他学生对 LGBTQ 的理解和接纳。课堂上对 LGBTQ 问题的积极处理以及课程中明确包含 LGBTQ 内容,能够促进异性恋者的接纳。大多数学生对学习 LGBTQ 问题持开放态度,但对一些人来说,LGBTQ 的教学似乎尤其具有挑战性 [11] [15];在国内,有高校开始将性别差异及性取向作为某些课程课堂教学的一部分(如大学生心理健康)。课堂教学能够增加 LGBTQ 学生与其他学生之间的认识和理解,并接纳彼此性别及性取向方面的特点。

### 3.1.3 学校对教师进行相关培训,发挥教师的作用

教师支持在促进 LGBTQ 学生成功方面有着不可替代的作用,LGBTQ 学生如何与教师互动,以及学生在何种互动中获得支持对学生的成功最为关键 [26];在另一项研究中,LGBTQ 学生对教师的满意度明显高于他们的异性恋同龄人 [27]。由于教师可以影响更多学生,且教师具有一定权威性,教师对 LGBTQ 群体的态度至关重要,这是影响该群体对学校氛围感知的重要因素。当前国外有高校已经开始对教师进行 LGBTQ 相关知识及沟通技巧的培训,并获得一定的效果 [26]。

### 3.1.4 建立学校 LGBTQ 资源中心或社会工作项目

当前国外有高校在校内建立 LGBTQ 资源中心或社会工作项目,对 LGBTQ 予以心理保障。这些资源中心包括建立学生组织,学校提供相关的专业知识、有专业教师提供心理帮助等。但目前为止这类措施和举措并不多,只有不到 25% 的大学拥有 LGBTQ 学生组织,只有三所大学建立了 LGBTQ 资源中心 [28]。国内建立资源中心的高校更少。

### 3.1.5 通过心理咨询中心提供专业心理咨询服务

如前所述, LGBTQ 学生群体的心理健康状况相较于其他学生来说更为严重,他们对学校心理咨询服务的需求更高。在这种高需求的背景下,同性恋者比异性恋者更有可能利用心理健康服务。当前高校普遍建立了专业化的心理咨询服务机构,并通过培训督导等形式强化心理咨询师关于 LGBTQ 的知识和技能。不过尽管服务使用率很高,但至少有一项研究发现,性少数群体对心理健康服务的不满程度高于异性恋者(18% 对 8%) [7]。在寻求心理咨询的 LGBTQ 学生看来,为他们提供专业心理咨询服务的咨询师们在相关知识上和自己的期待有巨大差距,一半的参与者报告说,他们不得不向心理咨询提供者传授他们作为同性恋者的相关知识。

## 3.2 国内高校针对 LGBTQ 进行心理健康教育和咨询中的不足

大多数国内高校并不拒绝 LGBTQ 学生。国内对该群体的心理问题研究相对较少,理解和接纳程度仍需进一步提升。在心理咨询和教育引导对策上,国内采取的做法相对较少,更多的还是停留在建议层面,真正落实在做法和实践层面的对策和建议不多,在形式和力度上皆有待加强和改善。国内高校针对 LGBTQ 进行心理健康教育和咨询中的问题主要有以下几种:

### 3.2.1 缺少类似于 GSAs 的朋辈互助联盟

目前来说,基于 GSAs 的高校 LGBTQ 群体心理健康教育方法与策略,能够从实践和操作层面为这部分学生群体提供心理支持,具有重要的现实意义。不过遗憾的是,当前国内对于 GSAs 的研究几乎空白,尚没有关于国内高校已经采取了 GSAs 做法的研究报告。不过目前已有高校已经成立了类似于性别研究会的

学生组织,但缺少学校有效的支持,且在学校内的影响可以忽略不计。

### 3.2.2 针对教职员工的相关培训缺乏

学校教职员工可以在教室内与教室外的环境下,对 LGBTQ 学生给予正式或非正式的接纳和支持。目前国内高校教师在相关问题上的意识和做法仍然较为薄弱,缺少相应的支持技巧和能力,由于各方面因素的影响,学校已经采取的针对教职员工关于 LGBTQ 相关的培训十分匮乏。

### 3.2.3 针对心理咨询师解决 LGBTQ 心理问题的培训力度不够

由于心理咨询的保密性和学生对心理咨询接受程度的提升,高校 LGBTQ 群体在遇到难以解决的心理问题时,寻求学校心理咨询师的帮助已在其备选方式中。当前国内高校来自 LGBTQ 群体的咨询人数明显增加,但由于不少高校缺少相应知识和技能的咨询师,难以有效帮助和支持该群体。当前心理咨询师解决 LGBTQ 学生心理问题的知识和技能尚有待提高。

## 4 应对和解决高校 LGBTQ 学生心理问题的对策与建议

高校 LGBTQ 学生群体的心理问题具有多样化的特点,在某些问题上具有鲜明的特殊性,同时心理问题的程度和由此造成的自杀风险显著增加。高校相对于其他环境应该更具有教育性和引导性,在该群体学生的心理问题上,高校理应采取相应的对策或措施,给予 LGBTQ 学生群体以理解、支持和接纳,并帮助他们应对自身的心理问题,实现自我的发展与成长。综合来看,高校可以从以下几个方面入手,采取一定的措施支持该群体的心理成长和问题解决。

### 4.1 建立 GSAs 联盟减少偏见和恐惧

虽然 1990 年世界卫生组织 (WHO) 正式将同性恋从疾病名册中去除,从而在科学及医学层面正式为同性性倾向平反,同性恋实现了“非病化”。不过当前高校异性恋群体,仍然对 LGBTQ 群体有一定的偏见和误解。而 GSAs 的存在则可以有效缓解和减少类似的偏见和歧视。GSAs 能够提供一个安全氛围,为 LGBTQ 学生以及他们的异性恋盟友在学校中提供一个安全的环境,从而有助于

增进 LGBTQ 学生对于学校的认同,提升他们在学校中的幸福感,并影响到他们的学业表现;能够通过对话机制的建立,有效消除 LGBTQ 学生和恐同症学生、教师以及其他无法接受 LGBTQ 的群体对于他们的误解和偏见;有助于直接进行心理健康教育,促进该群体的心理健康水平,消除潜在的心理隐患,提升个人幸福感。

从当前研究来看,GSAs 可以通过三个方面的渠道帮助学生,分别是提供支持/社交、信息/资源提供,并倡导和谐共处的氛围 [29]。在 GSAs 中,LGBTQ 学生能够获得更多支持和社交,以及信息和资源。在学校内提供一个同性恋-异性恋联盟(GSA)已经被证明可以增加 LGBTQ 学生的认同感和幸福感 [30]。与没有 GSAs 的学校相比,GSAs 学校的学生逃课、吸烟、酗酒、自杀未遂和与临时伴侣发生性关系的情况较少,LGBTQ 学生的这一差异比异性恋学生更大 [29]。

重要的是,LGBTQ 群体经常会建立不同于主导系统的替代和互补的机构和组织,LGBTQ 学生往往会在组织、协会和团体中联合起来,相互支持,以抵消外部的歧视和偏见,这样并不能够有效消除和降低彼此的对立和恐惧,有时甚至会加深彼此的割裂和误解 [31]。国内高校可以对此进行尝试,在高校中鼓励或支持相关组织的建立,促进彼此之间的对话。目前已有高校进行了一些尝试,但力度明显不够。在建立和维持该组织的过程中,需要做到双方平等的参与,确保公平。需要防止 GSAs 演变成另一种实行的制度或文化歧视。比如由于种族主义的存在,国外高校对 LGBTQ 的误解和偏见较国内尤甚,许多自认为是 GSAs 的组织在文化和政治上都以白人为基础,他们大多数的领导和成员都是白人,整个组织也是基于白人特权假设的优先级和规范,这些设定中存在着隐性和显性的种族偏见行为 [32]。

## 4.2 针对教师发展 LGBTQ 培训项目

由于教师的角色和作用,教师需要对 LGBTQ 学生群体保持敏感性,避免在教学内容、人际交互过程中产生误解、偏见和歧视的行为。据前所述,教师比家长更能够支持 LGBTQ 学生。教师对 LGBTQ 学生提供支持和帮助的途径很多,



在课堂内和课堂外都可以通过一定的方式进行。比如在课堂上,教师可以通过塑造课堂教学内容、提供心理支持,消除恐同语言,在课程中挑战已有的异性恋话语权,使用包容性的语言等方式,对该群体学生提供支持,还可以直接解决 LGBTQ 学生的相关问题。在课堂外,教师也可以作为学生的学术和职业咨询师的形式为他们提供帮助。

教师的敏感性需要通过学校对教师的培训或其他方式进行。在教师的培训上,学校心理学家或心理咨询师可以发挥一定的作用。他们可以训练教师相关的知识、技能和应对技巧,运用可能增加 LGBTQ 学生幸福感的可能方法。他们可以帮助教师理解,教师所表现出的对 LGBTQ 学生的态度和支持,有助于该群体学生心理问题的缓解和恢复 [33]。教师应该发展更多支持性而非惩罚性的行为,这样可以降低和减少恐同欺凌。除了授课教师外,还可以让包括卫生保健专业人员、办公室人员在内的各类学校教职员工参与到这些问题中来。

### 4.3 加强对心理健康从业者的系统培训

几乎所有心理咨询师都强调缺乏可用的资源和专业培训机会,特别针对 LGBT 群体的心理健康需求 [7]。虽然大多数心理咨询师都参加过与 LGBT 相关内容的研讨和会议,但这些都是咨询师个人积极寻找的培训机会,而不是咨询师培训计划的标准或强制性组成部分。关于 LGBTQ 的正规教育和强制性课程,国内外的心理咨询师普遍觉得内容缺乏,目前国内心理咨询师的培训基本上都是在职培训,学校提供的培训力度相对不足,难以有效满足解决 LGBTQ 心理问题的需要。其实不单是心理咨询师,精神科医生的状况同样如此,他们都强调了医生教学课程中 LGBT 健康内容和覆盖范围的不足,应该加强对心理健康从业者(心理咨询师、精神科医生、心理卫生保健人员)的系统培训。

培训应该将 LGBTQ 群体的心理健康作为培训项目的重点。许多经验不足的心理咨询师都建议加强 LGBTQ 知识和技能的培训,最重要的是将 LGBTQ 内容纳入教育课程,使其能够覆盖所有的心理健康专业人士。从目前国内已有的培训来看,针对 LGBTQ 群体的培训、研讨会和继续教育课程吸引的往往是那些已经认识到 LGBTQ 心理健康问题重要性,并愿意主动解决自身知识和技能差距的



心理咨询师等从业者,而不是那些最需要LGBTQ问题培训的咨询师,很多咨询师很需要这方面的知识和技能,但是他们缺少自我提升的主动性。应该加强专业从业者的系统培训,确保每个从业者都能够掌握相关知识和技能。这些培训的主题和内容至少应该包括性取向、性行为和性别认同之间的区别,以及如何以多样性和文化胜任的方式去理解他们[6]。

#### 4.4 在相关课程中增设LGBTQ的有关知识

在相关课程中增加相关知识既能够增加其他学生对于LGBTQ的正确认识和理解。从目前看来,至少应该在心理健康专业从业者课程和其他课程中纳入相关知识。对于心理健康专业从业者(心理咨询师、心理学从业者、精神科医生、医学学生等)来说,应强制将LGBTQ专题纳入相关必修课程,以确保所有毕业生在进入心理健康领域时,至少接触过相关的基本术语、关键问题和应对方式,而不是在完全缺少相关背景知识的情况下,直接去处理和应对LGBTQ的心理问题。对于非心理健康专业从业者来说,可以在诸如《大学生心理健康》《心理咨询与治疗》之类的课程中增设相关知识,加强讨论和引导,促进彼此的认识和接纳。

从已有研究来看,这是完全可行且具有良好效果的做法。已有不少高校的教职员工和相关机构支持相关课程的发展,并成功实施过这些课程。绝大部分教师愿意并有能力教授与LGBTQ相关的课程内容,且不需要增加太多额外的财政资源;学生也愿意接受相关的知识,LGBTQ课程能够提高他们对LGBTQ问题的认识和他们照顾相关病人的意愿[7]。

在制定和实施LGBTQ心理健康课程时,应考虑以下因素的影响:同性恋、同性恋恐惧症和其他形式的对LGBT人群歧视、偏见、孤立、边缘化和欺凌,以及避免增加那些会延续人们对LGBTQ人群刻板印象的内容。正如前面在描述LGBTQ群体所面临的心理问题那样,他们的心理问题相对其他群体来说的确较为严重,需要引起注意。同时,在教学内容的开发和实施上,学校还可以与经验丰富的医疗及精神科培训项目、心理咨询师、心理机构等合作,为LGBTQ群体提供心理健康及问题方面的专业知识,这将有助于开发高质量、全面的课程,

为学员们提供他们所需的知识, 以满足他们独特和多样化的需求。

## 基金项目

2020 年度上海高校“阳光计划”思想政治工作项目“上海高校学生 LGBTQ 群体心理健康状况及教育对策”阶段成果; 2019 年上海共青团课题“上海高校性多元文化学生群体心理健康状况研究”成果。

## 参考文献

- [ 1 ] Barbara A M. Asking the Right Questions. 2: Talking with clients about sexual orientation and gender identity in mental health, counselling and addiction settings [ M ] . Toronto, ON: Center for Addiction and Mental Health, 2004.
- [ 2 ] Oswalt S, Vargas T M. How safe is the playing field? Collegiate coaches' attitudes towards gay, lesbian, and bisexual individuals [ J ] . Sport Soc. , 2013, 16: 120–132. <https://doi.org/10.1080/17430437.2012.690407>
- [ 3 ] Wei C, Liu W. Coming out in Mainland China: A national survey of LGBTQ students [ J ] . Journal of LGBT Youth, 2019, 16 ( 2 ) : 192–219. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1565795>
- [ 4 ] Diamant A L, Wold C. Sexual orientation and variation in physical and mental health status among women [ J ] . J Womens Health, 2003, 12 ( 1 ) : 41–49. <https://doi.org/10.1089/154099903321154130>
- [ 5 ] Marshal M P, Sucato G, Stepp S D, et al. Substance use and mental health disparities among sexual minority girls: results from the Pittsburgh girls study [ J ] . J Pediatr Adolesc Gynecol, 2012, 25 ( 1 ) : 15–18. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2011.06.011>
- [ 6 ] France M H, Rodriguez M C, Hett G G. Diversity, Culture and Counselling: A Canadian Perspective [ M ] . Calgary, AB: Detselig Enterprises, 2012: 229–238.

- [ 7 ] Rutherford K, McIntyre J, Daley A, et al. Development of expertise in mental health service provision for lesbian, gay, bisexual and transgender communities [ J ] . Medical Education, 2012, 46 ( 9 ) : 903–913.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04272.x>
- [ 8 ] Kolbert J B, Crothers L M, Meidl C, et al. Bullying of LGBTQ Students: A Problem Recognized by Students, Parents, and Teachers [ M ] . Communique, 2018, 46 ( 8 ) : 1.
- [ 9 ] Jon G, Shawn G. Toward More Equitable Outcomes: A Research Synthesis on Out-of-School Time Work with Boys and Young Men of Color [ J ] . After school matters, 2015 ( 21 ) : 11–19.
- [ 10 ] Kosciw J G, Palmer N A, Kull R M. Reflecting Resiliency: Openness About Sexual Orientation and/or Gender Identity and Its Relationship to Well-Being and Educational Outcomes for LGBT Students [ J ] . American Journal of Community Psychology, 2015, 55 ( 1/2 ) : 167–178.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-014-9642-6>
- [ 11 ] Dentato M P, Craig S L, Lloyd M R, et al. Homophobia within schools of social work: the critical need for affirming classroom settings and effective preparation for service with the LGBTQ community [ J ] . Social Work Education, 2016, 35 ( 6 ) : 672–692.  
<https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1150452>
- [ 12 ] Nadal K L, Whitman C N, Davis L S, et al. Microaggressions Toward Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Genderqueer People: A Review of the Literature [ J ] . Journal of Sex Research, 2016, 53 ( 4/5 ) : 488–508. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1142495>
- [ 13 ] Garvey J C, Rankin S S. The Influence of Campus Climate and Urbanization on Queer-Spectrum and Trans-Spectrum Faculty Intent to Leave [ J ] . Journal of Diversity in Higher Education, 2016.
- [ 14 ] Rhoades H, Rusow J A, Bond D, et al. Homelessness, Mental Health

- and Suicidality Among LGBTQ Youth Accessing Crisis Services [J]. Child Psychiatry and Human Development, 2018, 49 ( 1 ) : 643-651.  
<https://doi.org/10.1007/s10578-018-0780-1>
- [ 15 ] Kovalanka K A, Goldberg A E, Oswald R F . Incorporating LGBTQ Issues into Family Courses: Instructor Challenges and Strategies Relative to Perceived Teaching Climate [J] . Family Relations, 2013, 62 ( 5 ) : 699-713.  
<https://doi.org/10.1111/fare.12034>
- [ 16 ] Tetreault P, Fette R, Meidlinger P, et al. Perceptions of Campus Climate by Sexual Minorities [J] . Journal of Homosexuality, 2013, 60 ( 7 ) : 947-964. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.774874>
- [ 17 ] Kroshus E, Davoren A K. Mental Health and Substance Use of Sexual Minority College Athletes [J] . Journal of American College Health, 2016, 64 ( 5 ) : 371-379. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1158179>
- [ 18 ] Williams D R, Mohammed S A. Discrimination and racial disparities in health: Evidence and needed research [J] . Journal of Behavioral Medicine, 2009, 32: 20-47. <https://doi.org/10.1007/s10865-008-9185-0>
- [ 19 ] Sutter M, Perrin P B. Discrimination, mental health, and suicidal ideation among LGBTQ people of color [J] . Journal of Counseling Psychology, 2016, 63 ( 1 ) : 98-105. <https://doi.org/10.1037/cou0000126>
- [ 20 ] Eisenberg D, Gollust S E, Golberstein E, et al. Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety, and Suicidality Among University Students [J] . american journal of orthopsychiatry, 2007, 77 ( 4 ) : 534-542.  
<https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534>
- [ 21 ] National Alliance on Mental Illness. LGBTQ 2017 [EB/OL] .  
<https://www.nami.org/Find-Support/LGBTQ>
- [ 22 ] James S E, Herman J L, Rankin S, et al. The report of the 2015 US transgender survey [R] . National Center for Transgender Equality, Washington, DC, 2016.

- [ 23 ] Albright C M, Crothers L M, Kolbert J B, et al. LGBTQ and Heterosexual Adolescents' Use of Indirect Forms of Aggression [ J ] . Journal of Aggression Maltreatment & Trauma, 2016, 25 ( 10 ) : 1117-1130.  
<https://doi.org/10.1080/10926771.2016.1245692>
- [ 24 ] Lozier A, Beckman T O. Safe school environments for LGBTQ youth: are nebraska schools providing a safe environment? [ J ] . International journal of psychology a biopsychosocial approach, 2012 ( 11 ) : 14.
- [ 25 ] Toomey R B, Ryan C, Diaz R M, et al. High School Gay-Straight Alliances ( GSAs ) and Young Adult Well-Being: An Examination of GSA Presence, Participation, and Perceived Effectiveness [ J ] . Applied developmental ence, 2011, 15 ( 4 ) : 175-185.  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2011.607378>
- [ 26 ] Linley J L, Nguyen D, Brazelton G B, et al. Faculty as Sources of Support for LGBTQ College Students [ J ] . College Teaching, 2016, 64 ( 2 ) : 55-63. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1078275>
- [ 27 ] Garvey J, Kurossuchi I K. Exploring Relationships Between Sexual Orientation and Satisfaction with Faculty and Staff Interactions [ J ] . Journal of Homosexuality, 2012, 59 ( 8 ) : 1167-1190.  
<https://doi.org/10.1080/00918369.2012.712846>
- [ 28 ] Lenning E. Unapologetically Queer in Unapologetically Black Spaces: Creating An Inclusive HBCU Campus [ J ] . humboldt journal of social relations, 2017 ( 39 ) : 283-293.
- [ 29 ] Poteat V P, Yoshikawa H, Calzo J P, et al. Contextualizing Gay-Straight Alliances: Student, Advisor, and Structural Factors Related to Positive Youth Development Among Members [ J ] . Child Development, 2015, 86 ( 1 ) : 176-193. <https://doi.org/10.1111/cdev.12289>
- [ 30 ] Hanna, Jennie L. One Student at a Time: A Reflection of Support for a First-Year GSA Club and Its Impact on Perceived Acceptance for LGBTQ

- Students [ J ] . clearing house a journal of educational strategies issues & ideas, 2017, 90 ( 3 ) : 98–102.  
<https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1301154>
- [ 31 ] Mayberry M, Chenneville T, Currie S. Challenging the Sounds of Silence: A Qualitative Study of Gay–Straight Alliances and School Reform Efforts [ J ] . Education and Urban Society, 2013, 45 ( 3 ) : 307–339.  
<https://doi.org/10.1177/0013124511409400>
- [ 32 ] Balsam K F, Molina Y, Beadnell B, et al. Measuring Multiple Minority Stress: The LGBT People of Color Microaggressions Scale [ J ] . Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 2011, 17 ( 2 ) : 163–174.  
<https://doi.org/10.1037/a0023244>
- [ 33 ] Englander D. Protecting the Human Rights of LGBT People in Uganda in the Wake of Uganda’s “Anti Homosexuality Bill, 2009” [ J ] . Emory International Law Review, 2011, 25 ( 3 ) : 1263–1316.