

## 報告

## イギリスの学校教育における環境教育

## —ナショナル・カリキュラム施行以降のケース・スタディの検討—

石原 淳

東京都杉並区立井荻小学校

A Study of Environmental Education at School in Great Britain

—Examination of Case Studies after Becoming Effective of National Curriculum—

Atsushi ISHIHARA

Iogi Elementary School

(受付日 1992年9月24日・受理日 1993年5月11日)

## 1. はじめに

イギリスでは1988年の「教育改革法」に基づいて、1989年に全国共通カリキュラムであるナショナル・カリキュラムが施行され、環境教育が正式に教育課程に位置づけられた。このナショナル・カリキュラムにおける環境教育の基本的な考え方などについての概要は、すでに拙稿の報告(石原, 1992)で論じた通りである。

イギリスでは伝統的に環境教育が行われてきた上に、現在も先進的な考え方で様々な取り組みがなされているといったような理由から、イギリスの学校教育における環境教育に関する研究は、これまでも、社会科教育の視点から山下(1982a, 1982b)が、理科教育の視点から村杉(1986)が、家庭科教育の視点から小澤(1981)が、歴史的視点や実施されたプロジェクトという視点から大野(1981)や西村(1992)が行ってきた。特に山下(1982b)は、その「具体的カリキュラムの検討」として環境教育のカリキュラム構造やその内容、実践例まで詳しく分析、論述している。しかし、ナショナル・カリキュラムが施行されてまだ間もないということもあり、ナショナル・カリキュラム施行後のイギリスの学校教育における環境教育について具体的に論じたものは未だにない

のが現状である。

したがって本論文では、ナショナル・カリキュラム以降の学校教育における環境教育についてケース・スタディを分析し、論じていくこととする。なおケース・スタディはNational Curriculum Council(1990)及び Philip Neal and Joy Palmer (1990)より15例をピックアップしたものである。

## 2. イギリスの教育制度及び教育課程と環境教育の位置づけ

## (1) 教育制度

初等教育 初等教育は5-6歳児のための幼児学校(infant school)と7-11歳児のための下級学校(junior school)の2段階に分かれており、この2つが別々に設置されている場合もあるが、初等学校の半数以上はこの2つの学校を併設している。なお、近年では、ファースト・スクール(5-8・9・10歳)やミドル・スクール(8・9-11歳, 9・10・12歳, 10-13歳)といった新しい学校体系も多く採用されてきている。なお、義務教育は5-16歳の11年間である。

中等教育 中等教育は12-18歳の子どもが対象だが、以前は11歳試験(イレブン・プラス)によってグラマー・スクール、テクニカル・スクール、モダン・スクールの3つの学校に子どもを能

【問い合わせ先】〒203 東京都東久留米市滝山2-5-1-207

力別に振り分けることが行われていた。現在は11歳試験は殆ど廃止され、中等教育は総合制中等学校（コンプリヘンシブ・スクール）に統一化されつつある。また、これらの公営中等学校の他に、イートン、ハローなどの私営学校（パブリック・スクール）の系統もある。

ナショナル・カリキュラム・カウンシルは環境教育の手引書ともいふべき『カリキュラム・ガイダンス・7：環境教育』において、この初等教育と中等教育における環境教育を特に重視して定義づけている。

## (2) 教育課程

イギリスでは長年、国家が教育課程の基準を定めることはなく、教育課程の編成などは全て地方教育当局や各学校の裁量に任されていたが、それが今回のナショナル・カリキュラムの施行によって全国共通の教育課程の基準が示されることとなった。このナショナル・カリキュラムにおける環境教育の扱いは、一つの教科としてではなく、様々な関連する教科にまたがり、その中に適切に組み込まれて扱われるという位置づけのクロス・カリキュラム・テーマの一つとされた。他にも健康教育や市民性の教育などがこのような位置づけにおかれている。

## 3. 分析の視点

イギリスのナショナル・カリキュラムにおける環境教育の扱いについては、拙稿の報告で論じたように、次の互いに関連した3つのアプローチをとることによって実践していくとされている。

- ① 環境についての教育（知識）  
(Education about the Environment)
- ② 環境のための教育（価値、態度、積極的行動）  
(Education for the Environment)
- ③ 環境における・環境を通しての教育（手段、方法）  
(Education in or through the Environment)

①のアプローチは環境についての基本的な知識・理解の発達のために環境そのものについて学ぶものであり、②は環境のことを考え、環境のためになる行動をとれるような市民を育成することに重点をおいたアプローチである。③は子どもによる直接体験を含む調査・探求活動、フィールドワークを中心とするアプローチであり、この①から③のアプローチが互いに関連しあい、相互補完しあって多様な教育活動が行われ、教育効果をあげていくのである。

今回は、ナショナル・カリキュラムに沿ったイギリスの学校教育における環境教育の特徴を浮き彫りにし、その中から環境教育における望ましい実践や発達段階に適した教材の取り上げ方を明らかにするために、この①、②、③の3つのアプローチという視点を設け、各発達段階における実践や教材などの分析を行っていきたいと考える。なお、ナショナル・カリキュラムにおいて定義されている環境教育の範囲が学校教育の中の初等教育から中等教育に限っているので、ここではこの2段階の教育に絞り、その中で詳しい分析をしていくこととする。

## 4. ケース・スタディの全体的傾向の分析

ナショナル・カリキュラム施行以降の学校教育における環境教育のケース・スタディの中から15例をピックアップし、前述の3つのアプローチに基づいて分析してみた結果が表1である。なお「キー・ステージ」(Key Stage)とは、義務教育（初等教育と中等教育）を4段階に分けたときの各々の一つの段階を示すものであり、各々は次のような年齢に対応している。

キー・ステージ・1：5-7才

キー・ステージ・2：8-11才

キー・ステージ・3：12-14才

キー・ステージ・4：15-16才

### (1) アプローチの順次性

表1を見てまずわかることは、学年（キー・ステージ）が上がるにしたがって *in or through* から *about*、そして *for* へと中心となるアプローチが移っていていることである。私は、拙稿の報告

表1 ナショナル・カリキュラム以降のケース・スタディの分析

◎中心となるアプローチ ○中心ではないが部分的に見られるアプローチ

K・S	テーマ	in or through	about	for	学習の概要
1	学校の校庭での美術教育	◎		○	古タイヤやれんが、小枝などを利用して校庭にトカゲの遊具をつくる
1	ナチュラル・トレイル	◎			目隠しをしてロープにつかまりながら、五感を働かせて自然の中を歩く
1	季節	◎			学校内の自然地域を日常的に歩き、観察、記録、話し合いをする
1	障害者の訪問のための準備	◎	○		目の不自由な人に自然を楽しんでもらうためにハーブの花を育てる
1	建築物・工業化・廃棄物	◎			学校の近くの建物を観察、記録し、好き嫌いなどについて話し合う
2	学校の自然地域の活用	◎	○	○	池や庭などの学校の自然地域の管理や創造など年間を通して行う
2	あなぐまに対する毒ガス攻撃	◎	○		伝染病他のために必要なあなぐまの毒ガス攻撃について調査、論議する
2	学校間の国際的な結び付き		◎		ナイジェリアの学校と連絡をとり、異なる環境や文化について学ぶ
2	建築物・工業化・廃棄物	○	◎	○	地方の建築物や様々なサービス、工場他の環境に対する影響を調査する
3	酸性雨－ノルウェーとの結び付き	○	◎		ノルウェーの学校と共同で酸性雨に関する調査を行い、結果を共有する
3	建築物・工業化・廃棄物	○	◎	○	地方における開発計画や資源の使用による環境に対する影響を調査する
3	横断歩道の必要性	○	○	◎	車や人の交通量を調査して、特定の場所の横断歩道の必要性を論証する
4	グリーンベルトの問題	○	◎	○	グリーンベルトによる土壌侵食についての調査を自分達で計画して行う
4	ドックエリアの再開発	○	○	◎	シュミレーション・ゲームを通し、地域再開発の解決案をデザインする
4	建築物・工業化・廃棄物	○	○	◎	様々なことを考慮し、独自の環境改善案を考えて遂行までを見通す

(K・S=Key Stage )

\*「建築物・工業化・廃棄物」はキー・ステージ1から4まで継続的に扱えるトピックとされ、各々の段階で学習内容が定義されている(図1参照)。

K・S

1

学校の近所の建物の様々なタイプの外観を見て記録し、個人的な好き嫌いについて話し合う。また様々な建築物の使用方法について比較する。

2

地域のメインストリートやショッピングセンター、可能なサービスやコミュニケーションネットワーク、建築物の様々なタイプとその環境に対する影響の調査を行う。また、地方工場とその環境に及ぼす影響の調査も行う。これらの活動を通して、子どもたちは地域の環境改善のために貢献する方法を学びとる。

3

新しくできる道路や工場、スーパーマーケットなどの建設といったような環境的インパクトを有している地域の発展計画を調査する。また、地域社会に及ぼす利益と不利益についてや、その自然環境に及ぼす影響などについても調査する。

4

子どもは、ダメージを受けた環境の一部改善や保全地域のデザインなどについて、自分たち独自の環境改善のための提案を整理して、その遂行までを見通す。そのために建築家や景観デザイナーなどの専門家と直接コミュニケーションもとり、デザインの要素や経済的要素、異なる意見といったような様々な要因を考慮しなければならないことになる。

アプローチ

in or through

about

for

図1 「建築物・工業化・廃棄物」のキー・ステージ1から4の流れ

(石原, 1992) で湊 (1992) の報告を引き合いに出し、重点となるアプローチが低学年から中、高学年に移っていくにしたがい適切に変化することが重要であると述べた。湊の例は低学年から順に「親しむ」・「知る」・「大切にする」の3つのステップだったが、イギリスの環境教育のアプローチの重点のおきかたも、これに対応するように、初等学校低学年からキー・ステージが上がるにつれて *in or through* → *about* → *for* の順に重要視しているということが明らかになった。

(2) 軸教材の考え方

表1の欄外の注(\*)で示した通り、「建築物・工業化・廃棄物」というトピックはキー・ステージ1から4の段階全てにおいて定義されており、そのアプローチもキー・ステージがあがるに従って *in or through* → *about* → *for* へと展開していつている。そのキー・ステージ1から4の流れは図1のようになっている。一つの「建築物・工業化・

廃棄物」というトピックでも、このように各発達段階に合わせて適切な内容とアプローチをとりながら発展的に学習していくことが可能なのである。

ナショナル・カリキュラムにおいては、この他に次のようなトピックが、環境についての知識・理解を発達させる(つまりアプローチとしては *about* 中心) ことを中心としながらも、発達段階に合わせて適切に取り上げられ、他のアプローチにも貢献できるものとされている。

- ・気候
- ・土、岩石、鉱物
- ・エネルギーを含む原料と資源
- ・植物と動物
- ・人間と地域社会

ナショナル・カリキュラムでは「軸教材」という言葉は使っていないが、このように一つのトピックを子どもの発達段階に応じて適切に繰り返し取り上げていく考え方は、日本でいえば軸教材

にあたる考えかたそのものである。日本の環境教育の実践を見ると、このような軸教材の考え方のもとに構造化されたり系統立てて扱われているトピックがたいへん少ないことに驚かされる。これは環境教育の取り組みが断片的であり、多く場合、その場限りの取り組みで終わってしまっているということを示しているのではないかと考えられる。

日本では山下（1991）が、環境教育において軸教材として扱うことが可能なトピックとして以下のようなものをあげているが、このようなトピックを実際に軸教材として扱った取り組みはたいへん少ないのが日本の環境教育の現状である。

- ・森林資源と森林文化
- ・土と土壌
- ・食料資源と食生活・食文化
- ・水資源
- ・エネルギー資源
- ・住環境

このような軸教材を中心に据え、そのトピックを軸とした環境教育を、初等教育だけでなく中等教育、高等教育へと発展させていくことが、日本の今後の環境教育においても求められてくるのではないかと考えられる。

### (3) 「環境の中で・環境を通しての教育」

(*in or through*) のアプローチの重視

表1を見ると、*in or through*を中心とするアプローチは学年が上がるにしたがって減っていつているが、キー・ステージ・2以降のケース・スタディのほとんどにおいて部分的にこのアプローチがとられていることがわかる。ただしこのような環境を実際に体験することを重視したアプローチの重視は、前述の2つとは異なり、ナショナル・カリキュラム施行以前からイギリスの環境教育でとられている伝統的な学習方法であるので、特に目新しいものではない。ただ、どのようなことであっても、できる限り自分の身体を使って実際に調査したり体験したりするようにするというこのイギリスの環境教育の伝統的姿勢は、日本の環境教育も学ぶところが大きいのではないかと考える。

## 5. ケース・スタディの典型例の分析

### (1) 「環境の中で・環境を通しての教育」(*in or through*) のアプローチの例

ケース・スタディ 季節 (The seasons)

この学習は、学校内の自然地域の中を日常的に歩き、季節的な興味・関心を引く事物を観察し、それについて話し合い、記録をとるといった活動を主としている。そして教室に帰ってきてから、図2のような様々な方法で、自分の見てきたことや感じてきたことなどを自分なりに表現し、また学級での話し合いを通して季節的な変化のパターン（規則性）を発見していくのである。この実践は正に「環境の中に」入って行って（*in*）、五感をはたらかせて「環境を通して」（*through*）感じたことをもとにして、そのことを表現し、話し合っていくものである。

この図2の子どもの記録を見ると、子どもたちが実にていねいに木やつぼみなどを観察し、ありのまま、感じたままを記録していることがわかる。また左の子どもが描いた絵からは、子どもと自然との楽しいふれ合いの様子が見て取れるように思える。

このようなことを可能にしたのは、やはり直接野外の自然環境の中に入り（*in*）、その自然環境を通して（*through*）学習を展開したことが大きな要因であると考えられる。特に初等学校低学年においては、教科書の絵や写真、あるいはスライドなどの間接的体験よりも、野外の自然環境などと直接触れ合う直接的体験が重要であるので、この*in or through*のアプローチが初等学校の低学年から中学年の段階において重要視されていることは適当であるとみることができる。

### (2) 「環境についての教育」(*about*)

のアプローチの例

ケース・スタディ 酸性雨—ノルウェーとの結び付き



Thursday 19th March

When we went for a walk in the school grounds we saw some buds. They were pretty like buds. I dipped my finger into the pea pod and there was some green stuff and it was moss.

Laura Baker Age 7

(訳)

3月19日 水曜日

わたしたちがこうていを見さんぽしていたとき、わたしはつぼみをいくつか見た。それは小さくてかわいいつぼみだった。わたしはどろのところにちよつと見てみたら、みどりいろのものがいくつかあって、それはしげみだった。

ローナ・バンクス 7才

(目録の訳)

わたしたちはつぼみを見にそとへいった。たくさんのはつばを見た。木も見た。木はとてもいいにおいがした。こうていにははつぽがおちていた。わたしたちはしげみも見て、それはみどりいろやちやいろをしていた。はるになるとあたたかくなりはじめ。わたしはたくさんの花がさきはじめているを見た。それらはちがつたいろでちがつたかたちをしていて、かわいらしかった。

図2 子どもの記録(作品)

このケース・スタディは、イギリスとノルウェーのセカンダリー・スクール間で連絡体制を確立し、酸性雨に関する共同調査を行うというものである。子どもたちは一年間、同一のキットで降雨や湖水のPHの分析に加えて天候状況など他の関係する要素の調査を続け、その結果をグラフや地図上に表し、その結果明らかになったことを手紙やビデオを使って両国間で交換する。

両国の結果を比較して解釈するために、子どもたちは様々な情報源から背景となる様々な情報を探し出す。実際、関連公式機関やボランティア団体には、この問題における対称

的な見解を示してくれるビデオやスライド、パンフレット、公式文書などが用意されているのである。また、ノルウェー大使館の代表者と非政府機関の代表者が重要な社会的・政治的側面のことを補足してくれる。

最終的に、子どもたちは新聞やラジオ、テレビなどのメディアを通して、自分たちの見解や明らかになったことをコミュニケーションする。このケース・スタディは、環境問題に対する子どもの気づきや関心を高め、環境問題の解決における協力というものの重要性を子どもに理解させる助けになるものである。

このような about, つまり環境についてのアブ

ローチはイギリスの環境教育において一般的なものであるが、ここで注目したいことの1点めは、遠く離れた他地域のグローバルな環境問題を扱っているのはこの *about* のアプローチが中心となっているということである。その理由は、*in or through* であれば当然 *in* または *through* のための環境が近くなければならぬし、また後ほど述べるが *for* の場合も自分たちで改善できると思える地域を対象として選択しているため、グローバルな環境問題は必然的にこの *about* のアプローチに集中するのである。そしてこのことは、自分の足元からだんだん遠い世界へとい従来の同心円的な環境教育のテーマの広がりではなく、自分の足元の環境から始まって他地域の環境も学習し、その上で再び自分の足元に戻ってきてその環境の改善などを模索するという新しいテーマの発展の仕方を定義することとなるのである。ただし、確かにグローバルな問題は *about* を中心に扱っているが、他のアプローチで扱うテーマにおいてもグローバルな視野からその問題を見ていくことが重視されていることは言うまでもないことである。

ここで注目したいことの2点めは、この「酸性雨－ノルウェーとの結び付き」においても、同様のアプローチをとるケース・スタディ「学校間の国際的な結び付き」においても、単に他国の環境問題を取り上げて学習するのではなく、自分自身の住んでいるイギリスという国の環境と常に比較しながらその問題を取り扱っているということである。この学習方法は、とかく遠い国のひとつごとになってしまいがちな他地域のグローバルな環境問題を、無理なく自分たちの問題として考えられるようにするという意味でたいへん意義のあることである。日本で考えれば、日本の紙の大量消費と結び付けて扱われることの多い東南アジアの熱帯雨林の問題にしても、日本の森林における林業と比較して扱うことによって、子どもがより身近にこの問題を考え、また違った角度からこの問題を見ていけるようになるのではないかと考えられる。

(3)「環境のための教育」(*for*)のアプローチの例

#### ケース・スタディ ドック・エリアの再開発

このケース・スタディは、ロンドン西部のドック・エリアの再開発に焦点を当て、下調べと見学の後、シュミレーション・ゲームの中で子ども一人ひとりが様々な役割を演じ、そこから開発における様々なファクターをつかみとらせようとするものである。ドック・エリアとは写真1のようなテムズ川沿いの地域で、かつてはその水運と共に繁栄したが、20世紀の後半から船舶の大型化や陸上交通の発達によって近代化の波に取り残されてしまった地域である。それが近年再び東京の湾岸地域（ベイエリア）のように注目を浴び始め、写真2にあるドックランド軽便鉄道の敷設などの再開発が盛んに行われている地域である。

まず、子どもたちはドック・エリアの地域の歴史や都市の再開発についてスライドなどを用いて学習し、同時に再開発の背景となる情報なども得る。次に子どもたちはドック・エリアを実際に訪れるガイド・ウォークに参加するが、これは環境に対する感性を発達させる活動も含まれている。また同時に、問題に関する客観的な資料（土地利用図や地勢図、絵や写真など）も収集してくる。

子どもたちはセンターに戻ってから、土地の所有者や開発者、建築家、評議員、建築局の人、居住者、新聞記者などの役割を演じ、この地域の再開発のシュミレーション・ゲームを行う。目的は、土地を売買し、そこにビルを建てて、その場所の最終的な計画を達成することであるが、その際には実際の計画や写真、有力な団体からの公式声明などを含む様々な情報も与えられる。

学校に帰ってから、子どもたちはグループに分かれて、再開発の解決案を様々な立場の意図や利害も考慮しながら考え、模造紙などに書いて発表し、他のグループと議論していく。その際、専門家を呼んで子どもとともに作業し、子どもたちの解決案を評価する援助

をしてもらう。



写真1 テムズ川とドック・エリア (Dock Area)

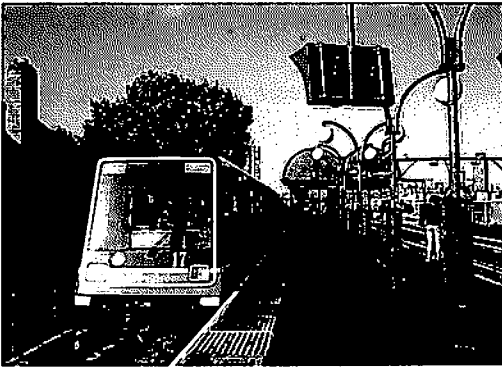


写真2 ドックランド軽便鉄道  
(Dockland Light Railway)

このケース・スタディの例にみられるように、*for* のアプローチでは環境を自分たちで創造していく取り組みが重視されていることが特徴である。例えばキー・ステージ・3の「横断歩道の必要性」は、子どもたちが自分たちの調査に基づいて道路の特定の場所における横断歩道の必要性を論証する学習であるし、「建築物・工業化・廃棄物」のキー・ステージ・4においては、ダメージを受けた環境の一部の改善や保全地域のデザインなどについての独自の環境改善案を考える学習が中心となっている。

そのような横断歩道や保全地域が実際に実現できるのかという問題は別にしても、このように自分たちの手で環境を創造していくシミュレーション

を子どものうちに学校教育の中で体験しておくことは、環境をもうすでにそこにあるものとしてとらえるような環境に対する受動的な態度ではなく、環境は自分自身の手で創り出していけるものだという環境に対する主体的な態度の基礎を育成することにつながるのである。

また、このような *for* のアプローチは、様々な立場の人の意見や利害などを考慮した上で意志決定をする能力を育成することにもつながる。このように様々な立場の人の意見や利害を考えることは、子どもにありがちな一人よがりの態度を減らし、広い視野から物事を見たり考えたりする態度を身につけさせることとなる。さらにそのような意見や利害に基づいて意志決定をし、議論を重ねることによって、適切な意志決定のために様々な立場の人の意見や利害関係などを適切に判断し取捨選択する能力も育成されるのである。

イギリスの環境教育では、このような *for* のアプローチは伝統的なアプローチであった。しかし、表1の *for* の欄に印のあるケース・スタディは必ず *in or through* の欄にも印がついていることからわかるように、ここで取り上げたケース・スタディは全て身近に訪れることができるような場所の環境に対してはたらきかけていく学習方法をとっている。このような学習方法はナショナル・カリキュラムの施行以降に特に注目されてきたものであるが、*for* のアプローチにおいて身近な地域を取り上げ、*in or through* のアプローチと絡めて扱っていく学習方法は、環境の改善がひとごとではなく、それは自分や自分の身近な人や環境のために行っていくものだという子どもに気づかせるために非常に有効な学習方法であると言えるであろう。

ただ、本来ならばキー・ステージ・1の「学校の校庭での美術教育」のように子どもたちが自分たちで実際に環境を創造していくことができることが望ましいが、子ども個人個人やグループによっても考えが異なる場合も多く、また行政の問題も絡んでくるので実際には子どもたちの環境改善案は直接的には実施されていることは少ないようである。これは問題といえれば問題であるが、一



つには教師が子どもの改善案を行政に提出するなどの努力をしてみることも、もう一つは学校の校庭などの実際に改変可能な身近な地域を教材として取り上げていくことなどで少しずつ改善していけばよい問題だと考える。

## 6. おわりに

本論文では、ナショナル・カリキュラム施行以降のイギリスの学校教育における環境教育について、具体的なケース・スタディを15例取り上げ、それらを主に「環境についての教育」(Education about the Environment)、「環境のための教育」(Education for the Environment)、「環境の中で・環境を通しての教育」(Education in or through the Environment)の3つのアプローチという観点から分析、論述した。

その結果、全体的傾向としては、学年(キー・ステージ)が上がるにしたがって*in or through*→*about*→*for*へとアプローチの中心が移っていくこと、一つのトピックを軸教材として扱い、各キー・ステージで発達段階や中心となるアプローチに合わせて多様に扱っていることの2つが、ナショナル・カリキュラム施行以降の学校教育における環境教育において重要視されていることがわかった。また、*in or through*のアプローチ、つまり実際に環境と触れ合うことによって学んでいくイギリスの環境教育における伝統的なアプローチは、ナショナル・カリキュラム施行以降も確実に受け継がれていることも明らかになった。

さらに、各々のアプローチをとるケース・スタディの典型例の分析からは、環境として扱う対象が学年(キー・ステージ)を経るにしたがって身近なものからグローバルなものに移り、それがまた*for*のアプローチと絡んで身近なものに戻ってくるということ、及び*for*のアプローチは特に環境を自分たちで創造していくことに重点がおかれているということが明らかになった。

このような点は、どれも日本の環境教育においても適切に応用することによって効果があげられるものだと考えるられるので、教育課程の中に環境教育を位置づける際や、実際に学校の現場で環

境教育を実施する際に生かしていくべきだと考えるものである。

## 引用文献

- 石原淳(1992)：イギリスの環境教育－『カリキュラム・ガイダンス・7：環境教育』の分析－, 環境教育, Vol. 2 No.2, pp. 34-42
- 小澤紀美子(1981)：住環境教育に関する研究(第2報)－イギリスの環境教育の現状と実態について－, 東京学芸大学紀要第6部門, No.3, pp. 129-135
- 湊秋作(1992)：自然公園設置につながった小学校における環境教育の実践, 環境教育, Vol.2 No.1, pp. 34-42
- 村杉幸子(1986)：イギリスの環境教育, 生物教育, Vol. 27 No.1, pp. 41-47
- National Curriculum Council(1990)：Curriculum Guidance 7：Environmental Education, 49pp, National Curriculum Council, York
- 西村幸夫(1981)：イギリスにおける環境教育の展開と現状, pp. 48-66, [環境教育推進研究会編, 生涯学習としての環境教育ハンドブック, 499pp, 第一法規]
- 大野連太郎(1992)：イギリスの環境教育, pp. 72-78, [国立教育研究所環境教育研究会編, 学校教育と環境教育, 237pp, 教育開発研究所]
- Philip Neal and Joy Palmer(1990)：Environmental Education in the Primary School, 226pp, Blackwell, Oxford
- 山下宏文(1982 a)：イギリスにおける環境学習と環境教育－その歴史的変遷と現状－, 社会科教育研究, No.47, pp. 28-60
- 山下宏文(1982 a)：イギリスにおける環境学習と環境教育(Ⅱ)－具体的カリキュラムの検討－, 環境教育研究, Vol. 5, pp. 5-21
- 山下宏文(1992)：国土学習における「森林」の取り扱い(Ⅱ)－林業学習から森林文化学習へ－, 日本社会科教育学会全国研究大会発表資料