
第6章

資料編

- 環境学習概論
- 体験学習について
- 県内の国定公園・自然公園

環境学習概論

生態計画研究所所長

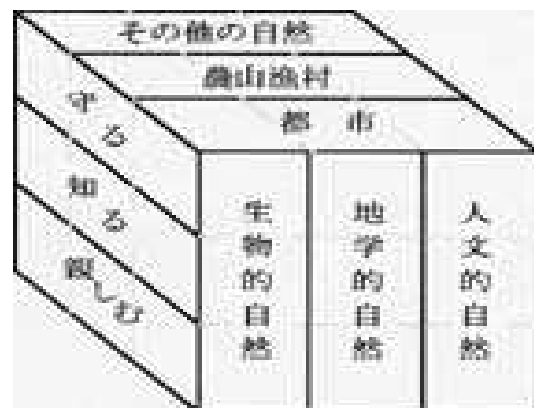
小河原考生

1. 環境教育の歴史と概念

(1) 自然（保護）教育の歴史

わが国における環境教育の系譜をたどると、自然(保護)教育と公害(対策)教育にたどり着く。自然教育の歴史は遡りきれないが、少なくとも1886(明治19)年の小学校令に基づく、天然物及び現象についての知識を得させる学科としての「理科」の誕生と、1941(昭和16)年からの国民学校令の時代における「自然の観察(教師用)」の作成があげられる。そして、戦後の高度経済成長のもと、急速に進む自然破壊に対して、1957(昭和32)年には日本自然保護協会が「自然保護教育に関する陳情」を行い、1971(昭和46)年には日本生物教育学会が「自然保護教育に関する要望書」を提出している。

このように70年代に入って、自然保護教育に関する議論が高まりを見せ、青柳(1975)は、日本生物教育学会の研究紀要の中で「自然保護教育の歴史と現状・今後の問題」についての的確な整理を行い、柴田(1975)は、自然保護教育のプロセスとして、「基本的には、1. 自然に親しむ、2. 自然を学び理解する、3. 自然を守るという三つの階程が考えられる」としている。しかし、金田(1975)が「自然保護教育では、まず“自然に関する知識”が必要になります。そして、前述した“自然に対する価値観”が教えこまれ、自然保護を基調とした“自然に接する態度”の育成が行われなければならない」と述べているように、そこにはまず「自然保護ありき」の教育として、一定の価値観を教え込む姿勢が認められる。柴田のプロセスにおいても、主体的な評価能力を育むプロセスが欠如しており、「自然を守る」という目標も、後で述べるように自然環境保全の一つの方法にすぎず、「自然保護＝自然を守る」という価値観が優先される教育であった。



27個のブロックから成り立つ
自然保護教育の内容(青柳, 1975)

(2) 公害(対策)教育の歴史

一方、1960～70年代の激しい公害に対して、公害問題に取り組む教師達による公害教育が各地で実施されたが、これらには「偏向教育」のレッテルが貼られがちであった(鈴木, 1994)。しかし、1964(昭和39)年には、文部省・教育委員会の指導を受けた「東京都小中学校公害対策研究会」が発足し、公害対策基本法の成立した1967(昭和42)年には、これは全国組織に発展した。

そして、1971(昭和46)年には、文部省により教育過程に「公害と教育」が取り込まれ、各地の自治体によって、公害教育用の副読本や指導書が続々と作成された。このように当時は、「公害対策教育」の側面が強いものであったが、産業型公害の鎮静化とともに、1975(昭和50)年には、これは環境教育研究会と名称変更された。しかし、今でも湖や河川の汚染問題、エネルギー、ゴミ、リサイクルへの取り組みなど、どちらかといえば、対象療法的な公害対策教育の色彩が残っていると言える。

(3) 環境教育の概念

そもそも環境教育とは、1970（昭和45）年、アメリカで「環境教育法」が立法化されたのを契機に、世界的に注目されることとなった概念であり、その背景には、20世紀初頭より始まった欧米諸国の自然保護・環境保全の潮流と、イギリスのネイチャートレイルやアメリカの国立公園等で長年実施されてきた自然解説の活動が基盤となっている。この環境教育法では、「環境教育とは、人間を取り巻く自然及び人為的環境と、人間との関係を取り上げ、その中で人口、汚染、資源の配分と枯渇、自然保護、技術、都市や地方の開発計画などが、人間環境に対して、どのような関わりあいを持つかを理解させるプロセスである。（中略）そして市民の中に、我々の生存を確かなものにし、生活の質を向上させるには、環境の重要さを認識し、責任ある行動をする必要があるという考えを広めていくことを目指す教育である。」と、規定されている。

そして、1972（昭和47）年にストックホルムで開かれた国連人間環境会議では、環境教育の重要性が謳われ、1975年のベオグラード会議では、環境教育についての国際的な共通概念が、いっそう明確にされた。この時発表されたベオグラード憲章では、環境教育の目的を次のように定義している。

「環境教育の目的は、個人と社会集団が、総体的な環境とそれに関わる問題について、関心と感受性を持ち、人類の重大な立場と役割を理解し、環境の保護・改善に参加する意欲と、問題解決のための技能及び評価能力を身につけ、また適切な行動を起こすために、環境問題に関する責任と、事態の危急性についての認識を深めることができるようにすることである」

そして、この環境教育の実践に当たっての目標は、次に示したように、学習者の要求度に合わせた1～6の段階を踏まえ、そのプロセス（過程）を重視するものとなっており、このように教育の方法論を示した点で、画期的なものと言える。

環境教育の目標段階

- | | |
|---------|--------------------|
| 1. 関心 | Awareness |
| 2. 知識 | Knowledge |
| 3. 態度 | Attitude |
| 4. 技能 | Skills |
| 5. 評価能力 | Evaluation ability |
| 6. 参加 | Participation |

ベオグラード憲章（1975）

2. 環境学習の分野と視点

ところで、環境「教育」と環境「学習」の言葉については、一般的に教える側を主体とした「教育」と学ぶ側を主体とした「学習」として捉えられるが、ここではフォーマルな言葉として「教育」を使用する以外は、互いに学び合う「学習」を使うこととする。

(1) 環境学習の分野

さて、野外教育、自然教育、自然保護教育等、自然との教育的な関わりを表現する言葉は多様であるが、「環境教育」はそれらを包括する幅広い概念であり、環境の危機に対しての価値観や行動様式の変革にまで関わる大きな広がりを持っている。

現在、県立中央博物館長である沼田(1987)によれば、環境科学の視点から、

- 自然誌教育
- 自然保護教育（自然保全教育）
- 環境保全教育
- 環境科学教育

の四つを取り上げている。

広義の環境教育の基礎が、身の周りの自然についての基礎的な自然観察を主体とする「自然誌教育」であり、「自然保護教育」は正確に言えば「自然保全教育」として、自然を外圧から保護し(Natureprotection)、一切の人の手を加えずに保存する(Naturepreservation)という手法を包括し、自然を目標にそって管理し望む状態を維持するという自然の保全(Natureconservation)を普及する教育として位置付けられている。また、「環境保全教育」は、生態系の保全・管理、天然資源管理、公害防止などの広範な内容を含み、「環境科学教育」は、大学や大学院レベルの、人間環境の科学として、それぞれ位置付けられている。

それに対して、阿部(1992)は生涯学習の視点から、「環境問題を解決し、その発生を未然に防止する人間を育てる環境学習は、生涯学習のもっとも重要な課題である」とし、自然保護教育や公害教育を超えて、その目的に関連する活動分野を次のように整理している。

このように環境学習に係わる活動は多様であり、指導者は自分が行う環境学習がどこに位置しているかを自覚し、その目的を常に意識しておくことが重要である。

自然教育

…………… 自然に対する感性を培う

野外教育・冒険教育

…………… 自然の中での生き方を考える

開発教育

…………… 南北問題を対象とする

消費者教育・リサイクル教育・エネルギー教育

…………… ライフスタイルの改革

平和教育・国際理解教育

…………… 全世界の協力、多様な価値観のわかち合い

人権教育

…………… 社会的弱者と環境問題

人口(問題)教育

…………… 環境問題の本質?・・(生命教育)

町づくり・村おこし

…………… 自然と共生する地域づくり・・環境創造活動

(2) 環境を捉える視点

それでは、私達を取り巻く環境をどのような視点で捉えれば良いのか。最近の生態学の理論から、次のような視点があげられる。

自立性……空間軸・地域自給の原則
持続性……時間軸・世代間の環境倫理
多様性……時空間軸・存在の公平
関連性……水平軸・相互依存
循環性……垂直軸・質量不減の法則

よく言われる「有限性」は、人類がこのような資源の浪費を続ければ、本来無限に循環利用できる資源が「有限」となる意味である。また、本質的には地球は熱エネルギー開放系であって、利用可能な自然エネルギーは無限に近い。

3. 環境学習の現状と課題

(1) 社会教育の現状

社会教育の分野では、1984（昭和59）年に始まった財団法人キープ協会によるエコロジーキャンプ等の実践や、ネイチャーゲーム協会による、ネイチャーゲームの普及等が進められており、1987年から始められた「清里環境教育フォーラム」は、「日本環境教育フォーラム」として様々な団体・個人のネットワークを形成し、小学館より「日本型環境教育の提案」（1992）、「インタプリテーション入門」（1994）を出版している。

また最近では、環境学習の展開手法に企業の人材研修等に用いられた「体験学習」の方法論が取り入れられ、ERIC（国際理解教育・資料情報センター）からは、PLT（木とまなぼう）のアクティビティー・ガイドを始め、多くの教材が出版され、国際理解教育の分野からも環境教育の取り組みが進んでいるように、様々な分野の融合が行われている。

一方、環境庁では1986（昭和61）年に「環境教育懇談会」を設置し、わが国における環境教育のあり方を「みんなで築くよりよい環境を求めて」（1988）に示している。この報告を契機に、全国の自治体では「環境教育基本方針」の策定や環境基金の設置を進め、各地で環境教育の指導書や副読本が創られている。

しかし、日本各地での取り組みは、ごく一部の先進地域や団体を除くと、最近始められたものが多く、環境庁ではこれらの活動に資するため、第一法規より「生涯学習のための環境教育実践ハンドブック」（1992）を研究会名で出版している。また、自然体験活動推進方策の検討が進められる中、（財）国立公園協会よりその成果が「自然解説指導者養成用テキスト」（1994）として発行されている。

(2) 学校教育における現状

これまで、学校教育における環境教育の研究については、1975（昭和50）年より沼田真らによる文部省科学研究費による「環境教育カリキュラムの研究」が続けられ、1976（昭和51）年には、大学の研究者や教育関係者の間で「環境教育研究会」が設立され、1990（平成2）年にはこれを引き継ぐ形で、環境教育の学際的な研究の場として、「日本環境教育学会」が発足している。最近では、小学館「環境教育ガイド」（1992～94）、教育開発研究所「環境教育読本」（1992、1993）の刊行、千葉県教育委員会（1994）による「地域に学ぶエコプログラム」の発行などを始め、各地の環境教育モデル校などで実践の積み上げが進んでいる。

また文部省では、1991年6月に「環境教育指導資料－中学・高等学校編」、1992年には「環境教育指導資料－小学校編」を刊行し、臨教審の答申（1993）では、これからの教育の四つの課題の一つに環境教育があげられている。

ところで、当時文部省初等中等教育局主任視学官であった山極（1992）は、学校教育における環境教育の特徴を次のように述べている。

- 環境教育は、基本的には全ての教科等で扱い、教育活動全体の中に位置付ける。
- 環境教育は、たんに環境や環境問題についての知識を与えるだけではなく、環境に対する豊かな感性、環境や環境問題を解き明かすに必要な技能、環境に対しての責任ある実践的な行動力等を養う。・多様な考え方や価値観を包含する環境教育にあつては、初等中等教育段階では、価値を形成していく過程を重視する教育に重点をおいた方がよいと思われる。

また、各教科・科目での環境教育を通して身につけたい能力や態度として、

- 問題解決能力
- 数理的能力
- 情報活用能力
- コミュニケーション能力、
- 環境を評価する能力
- 主体的な思考
- 社会的な態度
- 他人の信念・意見に対する寛容等

ここで注目すべきは、環境教育についての特別な学科を設けず、現在は縦割りの全ての教科に環境教育の視点を横断的・複層的に取り入れるように位置づけている点。知識を与えるだけではなく、価値を形成していく過程を重視する教育に重点を置いている点等であり、これは、現在の教育が抱える問題に対して、環境教育を通して改善を図る目的があるかのように受け取れる。



(3) 今後の課題

●学びのプロセス

わが国におけるこれまでの環境学習は、そのプロセスを味わうよりは、環境や環境問題についての知識や行動に対する評価が先立つ傾向が強いものであった。環境学習においては、細切れの知識の押し付けではなく、自らが主体的に、自然（環境）や人間（社会文化環境）を段階的に学ぶプロセスが重要であり、生涯学習の中では次のような段階に整理される。

感性と想像力を育む学習	情意的領域・・・興味、関心
知識に基づき理解を深める学習	認知的領域・・・知識、技能
評価能力と価値観を育む学習	価値的領域・・・態度、評価能力
参加し行動する能力を育む学習	行動的領域・・・参加、行動

幼児期、学齢期、成人期のいずれにおいても、これら4段階の学習の場が必要であるが、学習者の発達段階に応じて、それぞれの時代で強調されるものが異なる。

また、環境学習は「知っている」と「行動する」事を結び付けることが重要な課題であり、そのためには他者の多様な価値観とそれに基づく行動を理解、共有するなかで、主体的に自己の価値観に気づき、価値を明確にして実践力を養うプロセスが不可欠である。

第3回日本環境教育学会（1993）で講演したUNEP（国連環境計画）の環境教育部長＝M. Atchiaは、欧米における20年来の取り組みにも拘わらず、地球上における環境問題が解決されないことを取り上げ、UNEPでは最近、環境教育の目標段階を次のように修正し、特に主体的な価値観の育成に基づく行動様式の変革が重要な課題であると述べている。

環境教育の目標段階－V2		
1. 理解	Understanding	〇〇への理解
2. 価値観	Values	〇〇への価値観
3. 技術	Skills	〇〇に対処する技術
4. 行動様式	Behavior	〇〇に対する行動様式

UNEP, Atchia,M. (1993)

●環境学習のアプローチ

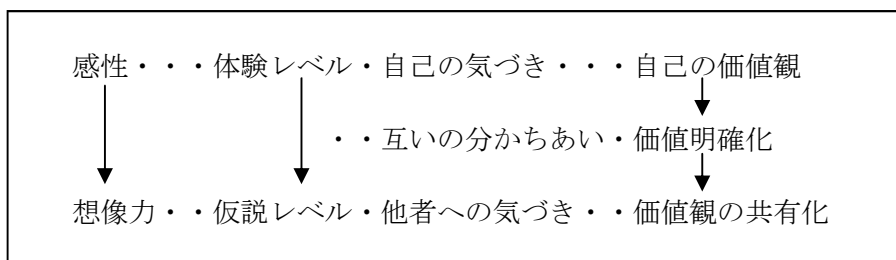
環境学習のもっとも基本となる学習は、自然の持つ美しさ、不思議さ、神秘さに眼をみはる感性（センス・オブ・ワンダー）を、特に子供時代に育む事であり、他者（自然と人間）に共感する豊かな感性と想像力が、次のステップへの原動力となる。

M. Atchia. は同じ講演の中で、環境教育のアプローチを次のように整理し、環境の中で、環境についての学びを中心としてきたこれまでのアプローチを超えて、環境＝他者のための行動につながるアプローチが重要であると結んでいる。

環境教育のアプローチ		
1. In	〇〇の中で	〇〇の現場で
2. About	〇〇に関して	〇〇のテーマで
3. For	〇〇のために	〇〇を想う

UNEP, Atchia,M.(1993)

このように考えると、環境学習の目標（ゴール）は、時空間を超えて、いかにして私達の想像力の翼を広げることができるのか・・・ということであり、合意形成による相互理解、価値観の共有化による「他者への気づき＝想像力」を育むプロセスが、様々な展開の中に内在化されなければならない。



●学習者の要求度とプログラムの目標

環境教育の目標段階にも示されているように、生涯学習における環境学習プログラムの設定に当たっては、そのフェーズ(Phase)を学習者側の経験や要求度で決めることが重要である。これは、一種の社会教育の手法であり、これまでは、理科教育における自然認識の段階に対応した学校教育の手法で設定していたために、学習者の要求レベルにあわないことが多く、学習者の不満や関心の喪失につながっていたといえよう。

また、これまでは観察会や探鳥会などでは、興味関心を持って行事に参加するフェーズ2の人を対象とすることが多かったわけであるが、今や、各地の自然公園や野外活動施設、環境学習施設においては、フェーズ1の一般利用者が大多数であり、1から2へ、人々の関心を引き上げることこそが重要な課題となっており、そのためには次のような目標に合わせたプログラムの展開が、強く要求されている。

表 学習者の要求度とプログラムの目標

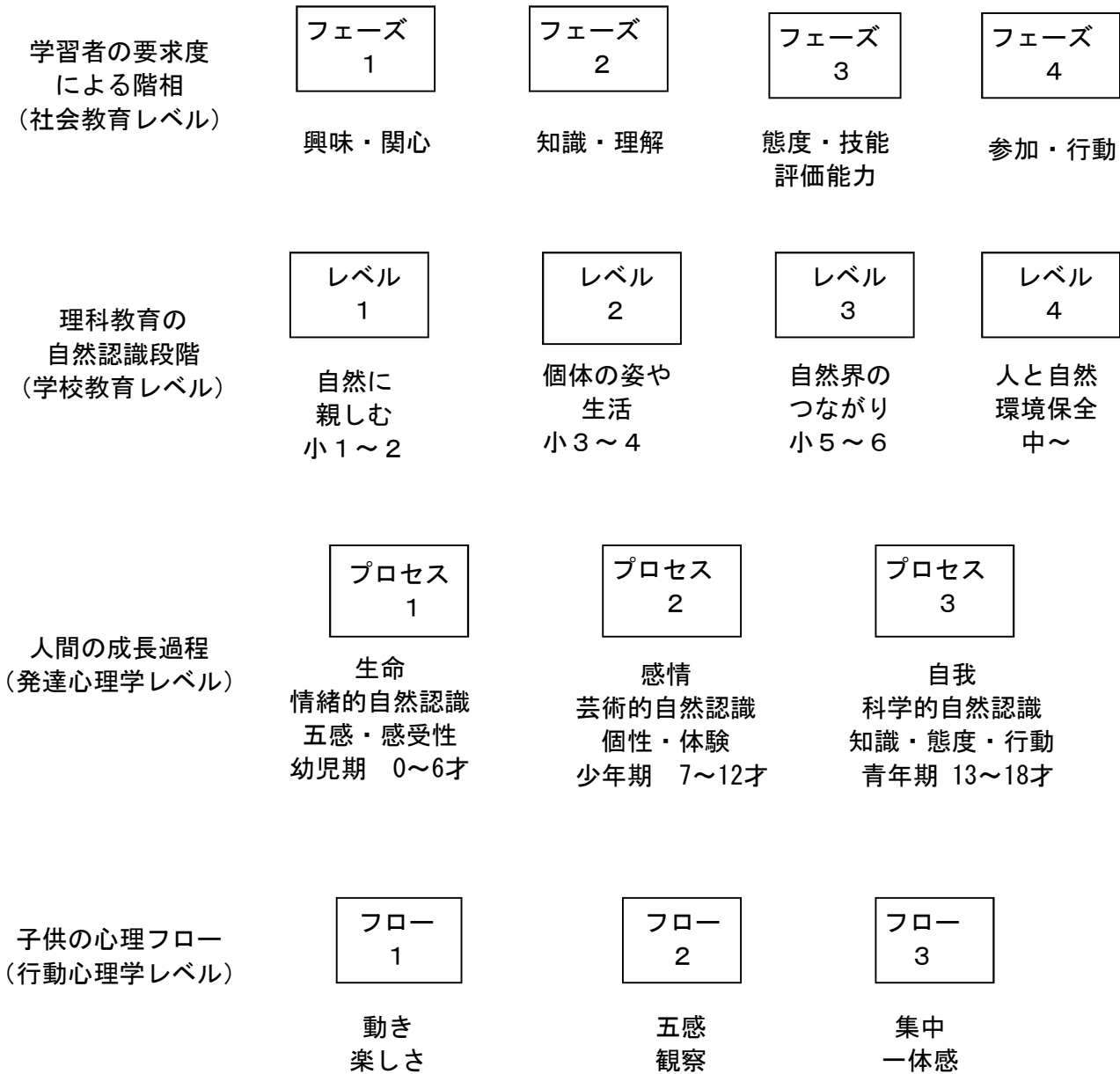
学習者相	学習者の要求度	プログラムの目標	
フェーズ1 学習者の65%	自然への興味は少なく 楽しい体験を求める	興味を引き出し、関心を 高める 1→2	感性学習 情意的領域
フェーズ2 学習者の30%	自然に興味・関心を持 ち、知識を求める	正確な知識に基づき、理 解を深める 2→3	知識学習 認知的領域
フェーズ3 学習者の4%	自然の知識を持ち 評価能力を求める	態度、技能、評価能力を 育てる 3→4	価値学習 価値的領域
フェーズ4 学習者の1%	評価能力を持ち、活動 への参加を求める	主体的・持続的な活動を 援助する 4→	参加学習 行動的領域

小河原（1990, 1993）

●プログラム設定の基本条件

そして、プログラム設定にあたっての基本条件は、学習者側の経験や要求度による社会教育レベルだけではなく、理科教育の自然認識段階、人間の成長過程、子供の心理フローなど、様々なレベルが想定される。

図 プログラム設定の基本条件



小河原 (1992)

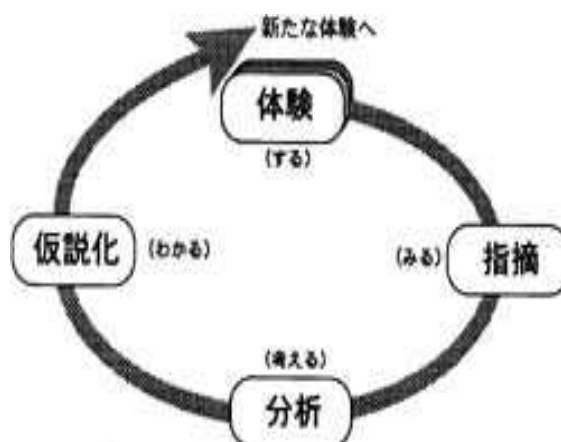
体験学習について

環境学習と体験学習

「環境と調和したライフスタイルの実践」という一種の“行動転換”を目的とする環境学習では、過去に誰かが獲得した知識を伝達し、記憶するという概念学習的なものばかりではなく、現実の“体験”を他者とともに総合的に検討することによって、変化や成長を生み出そうとする体験学習の考え方が効果を発揮します。

そこでここでは「体験学習」について整理してみたいと思います。

学習の循環過程



- 経験 今ここで起こったことで、学習の素材になり得る事柄すべてをいう。
…「目標に関係のある経験を得ようとする」
- 指摘 経験したことを思い起こして、その特殊な部分を選択すること
…「目標に照らして、その経験を解釈しようとする」
- 分析 抽出された事柄について理解するために、その背後にある流れを見きわめよう
とすること
…「そこから概念化、仮説化がされる」
- 仮説化 今後どのようなことが起こり得るかを仮説化する。仮説化を通して将来の方向性が見いだされる。
…「それらが目標・欲求にそっているかどうかを確かめる」
- 新たな学習過程へと…

体験学習でいうところの『体験』とは、単に何かをしたという意味でなく、体験したことをどう解釈するか、どう次の行動に生かしていくかが問われています。つまり体験してそれで終りではなくて、体験も出発点と解釈するわけです。まず、体験したことのデータを集め、そのデータの意味、背後にある流れを考えます。そしてそこで得られたものを素にして、不明な点を明らかにし、次の機会にはどのような行動をとるべきかを考えて、実行に結びつけていきます。すなわち、よりよい行動へと進歩させて深めていくことが目的となるわけです。

体験学習の特色

1) 学習者中心の学習である

指導者→学習者の一方通行の弊害として、学ぼうとする意欲が低下し、時に、学習者自身が何のための学習なのか見失ってしまうことがある。

*学習者自身の体験をベースにすることで、主体的な参加を促すことができる。

2) 学び方を学ぶ学習

知識学習→つくられた食べ物を与える学習

体験学習→食べ物の作り方を学ぶ学習

*ただ教授されたものをまねるのではなく、必要に応じて作り出す能力を育む。

3) アウトプットするもの

■主体性…「わたしが」

主体性を養い、対象と自分とのかかわりを意識するようになる。

■現実性…「今、ここに」

起きていることを素材としてとりあげることで開かれた心、聴く耳、観る目を育てる

■協働性…「たすけ・たすけられる」

お互いは相手を映す鏡となり、他者がいることの意味を深く知るようになる。

■創造性…「つくる」

一方的な知識伝授ではないので、能動性が求められ、自分の手で作りあげていく能力が育まれる。

■試行性…「こころみる」

これまでの行動の枠にとらわれずに、新しい状況に挑戦する。またさらに新しい体験を生み出すことにもつながる。

*主体的に考える個人を育む

体験学習の学びの場は、学校や企画された講座にのみあるわけではなく、生活の場すべてが学びの場と考えることができます。すなわち「今」生きていることから素材を抽出し、「考え」、「学び」、そこでの経験を基に次の行動を決定していく…。これは環境学習にも共通することです。日々の暮らしの中でも「体験学習のステップ」をどこかで意識しておくことは、人としての成長に大きく寄与することでしょう。そして、環境に配慮した暮らしは、そんな成長の中からこそ、見出すことができるものではないでしょうか。

参考：南山短期大学人間関係科監修

「人間関係トレーニング」1992、ナカニシヤ出版

南房総国定公園

昭和33年指定 5,677ha

内房富津岬から大房岬、館山、勝浦を巡って太平洋に臨む太東岬に至る海岸部と、内陸の鹿野山、清澄山が指定区域にあたる。地域内には、大房岬と館山の2ヶ所に県の集団施設地区があり、勝浦には海中公園地区が指定されている。

この公園の特色は、何と云っても内房から外房にかけての変化に富んだ海岸で、その変化に伴い貴重な生物層を見ることができる。潮だまりは海洋性生物の観察に適し、こうした貴重な生物を身近に観察するポイントを数多く持つ。また黒潮の影響で、温暖な海洋性気候のこの地は、関東地方にあっても珍しい暖地性の生物層の宝庫となっているだけでなく、北方系植物と南方系植物の混生を見る上でも貴重な地域である。飛び地として国定公園に指定されている清澄山には東京大学演習林があり、国内でもわずかな暖地性の自然林が残されている。

また地質・地形的にも見るべきものが多く、至るところで地層観察、地質の変化を見ることができる。海岸部は地層観察にとっても絶好のポイントで、特に鋸山以南では中新世以前の古い地層をその後の変動の軌跡と合わせ見ることができる。

人文的には清澄寺、誕生時、鹿野山神野寺、仁右衛門島など史跡も多く、社寺仏閣の多いところでもある。この他、鴨川シーワールド、行川アイランドなどの観光施設も早くから造られ、首都圏からの観光地として定着している。

水郷筑波国定公園

昭和34年度指定 32,237ha(内千葉県内3,145ha)

茨城県とにまたがる国定公園で、茨城県の筑波山、県内の犬吠崎を含み、古くから「水郷」と呼ばれて親しまれてきた霞ヶ浦、北浦、与田浦、利根川下流の湖沼と河川の地帯が指定地域にあたる。

水郷は観光地としても人気が高く、数多くの文化財を持つ香取神宮と合わせ、多くの観光客が訪れる。

ここでの特色は言うまでもなく、淡水・汽水にわたる水辺の環境である。近年注目を集める湿地の生態系、ヨシやマコモの群落が残されることでも特筆される。

また銚子沖では、黒潮と千島海流がぶつかり、わが国屈指の海藻類の多いところとして知られている。海流の影響は海中だけでなく、陸上の植物にも影響を及ぼし、暖地性植物の北限、北方性植物の南限となっているものも少なくない。これらの混生がこの地域の特色でもある。

地質的には、銚子半島で約2億数千万年前と言われる二畳紀の古期岩類が観察でき、化石の産出も見られる。

大利根自然公園

利根川にかかる神崎大橋から水郷大橋までのエリアがこの公園です。ヨシやオギに覆われた河川敷と丘陵地からなっていて、水郷筑波国定公園に隣接して指定されています。また神崎神社の社叢は「神崎の森」として県の天然記念物に指定され、境内には国の天然記念物「ナンジャモンジャの木」と呼ばれる大クスがあります。

嶺岡山系自然公園

鴨川と岩井を東西に結ぶ中間に位置し、県下最高峰の愛宕山(408m)の東側がこの公園です。公園の名前にもなっている嶺岡山を中心になだらかな丘陵地が続き、嶺岡山には慶長年間に開設され、現在県営となっている牧場があります。清澄山や鹿野山、伊予ヶ岳などの山々の眺望のよい所としても知られています。

養老溪谷奥清澄自然公園

紅葉と溪谷の美しさで知られる養老溪谷は、県内にとどまらず多くの観光客が訪れます。この公園は養老川の支流梅ヶ瀬溪谷と本流の養老溪谷、それと清澄山地区からなっています。養老溪谷から清澄山にかけての清澄地区は国有林と東大演習林で占められ、県内でも高い自然度を残しているエリアです。森林と溪谷の公園です。

九十九里自然公園

全長66kmという日本を代表する砂浜、九十九里浜がこの公園の指定地です。海水浴場として全国的に知られるこの海岸は、シーズンとなると東京方面を中心に多くの海水浴客で賑わいます。また海水浴だけではなく、四季を通して砂浜の自然を見るエリアとしても十分注目されるものです。海岸部だけでなく、内陸の雄蛇ヶ池や洞庭湖などもこの公園に含まれています。

印旛手賀自然公園

印旛沼と手賀沼を中心としたこの公園は、湖沼とその水辺の環境を見るエリアとしても重要で、加えて印旛沼周辺に点在する施設が充実しています。佐倉城址にオープンした国立歴史民俗博物館を筆頭に、沼を見下ろす高台には野鳥の森と観察舎があり、佐倉市営の国民宿舎湖畔荘もあります。関東ローム層の丘陵地となっているこの一帯は、縄文の遺跡の宝庫でもあります。

高宕山自然公園

南房総国定公園の鹿野山を取り囲んだエリアとニホンザルの生息で知られる高宕山周辺からなっています。高宕山の東側は三島湖と豊英湖の2つのダム湖を持つ県立の清和県民の森として整備されています。高宕山自然公園はこれに隣接する形で、ニホンザルの群生地を含み指定されており、県内でも確実に野生動物に出会える場所として注目されます。

笠森舞鶴自然公園

国指定の重要文化財である笠森観音と桜の名所として知られる鶴舞公園があります。位置的には県の中央部の丘陵地で、ゴルフ場にはさまれながらも、同じく国指定の天然記念物である笠森自然林や、タブノキを中心にした自然林権現森があります。

富山自然公園

南総里見八犬伝の発祥の地とされる富山と、化石の産出で知られる伊予ヶ岳の2つの地域からなります。山地の少ない千葉県下にあって、300mを超えるこの山々はハイキングコースとして、また温暖な気候から四季を通じて利用され歩かれています。