

長 崎 大 学

# 総 合 環 境 研 究

第 14 卷 第 1 号

## 目 次

### 学術論文

- ・ ワシントン条約の締結及び国内実施の政策形成過程に関する考察  
・ 菊池英弘 ..... 1

### 学術資料

#### 研究ノート

- ・ ISO14001認証辞退に関する自治体アンケート調査  
・ 丸谷一耕・鳥井俊輔・美濃英雄・中村 修 ..... 17
- ・ ISO14001における有効性審査の指摘事項に関する事例研究  
・ 美濃英雄・丸谷一耕・中村 修 ..... 23
- ・ MAXIMIZING STUDENT LEARNING THROUGH A CYBER CLASSROOM  
・ Lee FLAKE ..... 29
- ・ A REPORT ON THE DEVELOPMENT OF TEACHING AUDIENCE-APPROPRIATE ENGLISH  
SPEECHES IN A COLLABORATIVE TASK-BASED FRAMEWORK  
・ Joel HENSLEY ..... 41

長 崎 大 学 環 境 科 学 部

2011年10月

# 学 術 論 文

【学術論文】

# ワシントン条約の締結及び国内実施の政策形成過程に関する考察

菊池英弘\*

## Japanese Policymaking Process of Acceptance and the Domestic Implementation of CITES

Hidehiro KIKUCHI

### Abstract

The Convention on International Trade in Endangered Species on Wild Fauna and Flora (CITES) was adopted in 1973, as one of the global environmental agreements, plays a significant role in the protection of species of endangered wild flora and fauna. Japan became a party of CITES in 1980.

However, with international rulings such as those indicating that Japanese domestic implementation of CITES was insufficient, improvement measures - such as the successive and related enactment of laws, and the introduction of regulatory measures - were put in place.

This paper chronologically analyses Japan's related policy making process during the period since the acceptance and domestic implementation of CITES in the 1970s up until the 1990s. It examines acknowledgments of the issues and the kind of initiative inside of Japanese government for the protection of species of wild fauna and flora from the point of view of environmental conservation.

Key words : CITES, global environmental agreements, wild fauna and flora, Japanese policy making process

### 1. はじめに

地球温暖化対策等の地球環境保全を国際的協調の下に積極的に推進すべきことは、我が国の環境政策の基本理念である（環境基本法第5条）。これまで我が国は、地球環境保全に関する多くの国際条約を締結し、国内担保措置を実施してきている<sup>1</sup>。

とりわけ1980年代後半以降、我が国は、多くの地球環境条約について、条約上の義務履行を担保するために必要な法律（本稿では以下、「国内担保法」という。）を制定し、国内担保措置を実施している。

例えば、1987年に採択された「オゾン層を破壊する物質に関するモントリオール議定書」を1988年に締結した際には、「特定物質の規制等によるオゾン層の保護に関する法律」（昭和63年法律第53号）を新規立法として制定し、同法に基づき同議定書の国内担保措置を実施している。

また例えば、1989年採択の「有害廃棄物の国境を越える移動の規制に関するバーゼル条約」の締結に際しても、「特定有害廃棄物等の輸出入の規制に関する法律」（平成4年法律第108号）の制定等を行った。

その一方で、全ての地球環境条約について、新規の国内担保法の制定が必要なわけではなく、条約上の義務履行のために法律による規制等を要しない場合や、既存の国内法によって条約上の義務履行が担保される場合には、必ずしも新規立法を要しない。

---

\*長崎大学大学院水産・環境科学総合研究科

受領年月日 2011年 6月 29日

受理年月日 2011年 10月 19日

例えば、1994年に採択された「深刻な干ばつ又は砂漠化に直面する国（特にアフリカの国）において砂漠化に対処するための国際連合条約」（いわゆる砂漠化対処条約）を1998年に我が国が締結するに当たっては、締約国としての資金供与義務については予算措置が必要であるが、法律によって担保すべき事項はないとされたことから、国内担保法はない<sup>2</sup>。

また例えば、2001年に採択された「残留性有機汚染物質に関するストックホルム条約」（いわゆるPOPS条約）を2002年に締結するに当たっては、同条約が一定の化学物質について製造使用を禁止あるいは制限するための法的措置及び行政措置の実施を義務づける規定（第3条、第4条）を置いているが、化学物質の審査及び製造等の規制に関する法律、農薬取締法等の既存国内法によってその履行を確保可能であったことから、新規立法は行われていない<sup>3</sup>。

地球環境条約の締結に際し、いかなる国内担保措置が必要であるのか、必要な国内担保措置の実施のために法律が必要であるのか、国内担保法は既存の法律で足りるのか等の論点については、条約の締結手続を担当する外務省と、国内担保措置を担当する省庁（本稿では以下、「国内省庁」という。）が検討作業を行い、内閣法制局の審査を経て、政府としての立場を決定する。多くの場合、条約の締結に際して政府が決定した国内担保措置について、それが条約履行の観点から実効性が不十分と評価されることはほとんどない。

ところが、「絶滅のおそれのある野生動植物の種の国際取引に関する条約」（本稿では以下、「ワシントン条約」という。）については、我が国は1973年に条約に署名し、1980年に60番目の締約国となったものの、国内実施体制が不十分である、条約に違反して野生動植物を大量に輸入し続けている等の国際的な批判を受けることとなった<sup>4</sup>。

政府は国際的批判への対応を迫られ、逐次、新規立法を含めて改善策を講じてきた。その結果、ワシントン条約に対する我が国の取組は大幅に改善され、2000年頃には、履行状況は世界でもトップクラスになったとの評価<sup>5</sup>もなされた。

野生動植物の種の減少は、我が国の環境法制上、地球環境問題の一類型とされ（環境基本法第2条第2項）ている。ワシントン条約は野生動植物種の保護のために国際的に重要な枠組み<sup>6</sup>・<sup>7</sup>となっており、我が国も積極的な貢献を行っている。現在ではワシントン条約の国内実施について以前のような国際的批判に接することはなくなっている。

ひるがえって我が国は、ワシントン条約を締結する際、また締結後に、希少な野生動植物の種を保護するという環境政策の観点から、どのような政策決定過程を経て国内担保措置を企画立案、実施してきたのであろうか。我が国の地球環境条約に関する政策の形成過程とその特徴を明らかにすることは、当該政策の合理性を検証し、今後の地球環境保全を推進するうえで有用であろう。

一方、我が国政府の政策決定過程は、その閉鎖性ゆえに「ブラックボックス」とも評されるところ、ワシントン条約の締結及び国内実施についても、関係省庁が現在公表している情報は主に1980年代後半以降のものであり、1970年代から1980年代中盤の政策形成過程に関する情報は現在ほとんど公表されていない。このため、ワシントン条約に関して国際的批判を生じた政府側の要因や、条約実施の改善に向けた政府内の検討経緯は十分に説明されているとは言えず、条約に対応する政策形成過程の特徴も十分に解明されていない<sup>8</sup>。

本稿は、ワシントン条約の国内担保措置に関する我が国の政策形成過程を時系列的に時期を分けて概観する。また、その際、城山・鈴木・細野らが行っているように<sup>9</sup>、政策形成過程を創発、共鳴、承認、実施・評価の4段階ととらえ、その過程の第一の段階である「創発（問題認識とイニシアティブ）」に着目することとする。

筆者は、地球環境条約の締結と国内実施に当たっては、国内省庁による環境政策の観点からの創発が重要な役割を果たすと考えている<sup>10</sup>。このような立場から、本稿では、時期を分けて、ワシントン条約への対応について環境政策の観点からいかなる創発が行われたのか、その創発が十分な環境保全上の成果をもたらしたのか等を検討する。

また、本検討に際しては、ワシントン条約に関する先行研究はもとより、外務省及び国内省庁による公開情報、行政官による解説資料、NGOの活動情報等を用いたほか、外務省外交資料館所蔵の行政文書ファイルの公開請求を行い、1970年代に関係省庁が作成した未公表資料を閲覧した。これらの資料に基づき、以下、ワシントン条約に対して関係省庁が採っていた立場を明らかにしたい。

なお、ワシントン条約に関しては留保とその撤回の問題があるが、本稿ではこれを扱わない。

## 2. ワシントン条約の採択と当時の関連法制

### (1) 問題の背景と条約の採択<sup>11</sup>

地球上の野生動植物は、狩猟、採取、生息地の破壊等の人間活動の影響によって圧迫され、種が絶滅の危機に瀕している。種は「完全に再生不可能」<sup>12</sup>であり、一度絶滅してしまえば再生ができないものであるが、とりわけ20世紀後半に入ってから、種の絶滅速度が急激に上昇しているとされる<sup>13</sup>。第二次大戦後は、南北の経済格差を反映して、野生動植物の主な生息地であるアフリカ、アジア等の開発途上国から先進国に向けて、原材料用、観賞用等の目的で、野生動植物の個体ないし器官が輸出されるようになり、特定の野生動植物種の個体数の減少、絶滅が危惧されるに至った。このため、野生動植物の種の減少は、南北問題としての性格を有すると指摘されている<sup>14</sup>。

このような状況に対応して、1962年の国際自然保護連合（IUCN）第8回総会において希少な野生生物の国際取引を規制する国際条約を要求する決議が採択され、IUCN が条約草案の起草作業を開始、条約草案を各国に送付するなどの作業も担った<sup>15</sup>。

1972年には国連人間環境会議において、条約採択のための国際会議の早期開催を求める勧告が採択されたことに基づき、米国政府が会議を主催することとなり、1973年2月からワシントンにおいて条約作成会議が開催された。条約交渉は、規制の徹底を主張する米国、ケニアと、実際の・現実的な規制にとどめることを主張する日本、英国、オランダ、オーストラリアとの間の議論となったが、最終的にはコンセンサスにより3月3日にワシントン条約が採択された<sup>16</sup>。

我が国は、同日ファイナルアクト（最終文書）に署名した後、1973年4月30日にワシントン条約に署名した。

### (2) ワシントン条約による規制の概要

ワシントン条約は、野生動植物が過度に国際取引に利用されることのないよう、国際協力によって野生動植物の種の保護を図ろうとするものである。

ワシントン条約の対象種は、絶滅のおそれごとに<sup>17</sup>、附属書Ⅰ、Ⅱ、Ⅲに掲げられ（条約第2条）、それぞれの取引（輸出、再輸出、輸入又は海からの持込みをいう。条約第1条(c)）に対する規制が異なっている。

附属書Ⅰ掲載種（例えば、ジャイアントパンダ、

オランウータン、トラ等）は、絶滅のおそれのある種で、取引により影響を受けており又は影響を受けることのあるものであり、取引は原則的に禁止される（第2条1）。条約第3条は輸出入を認めているが、輸出には輸出国が発給した輸出許可書が必要とされ（第3条2）、輸入には輸入国政府が発給した輸入許可書も必要とされる（第3条3）。輸入国は、主として商業的目的のために使用されるものでないと認める場合でなければ輸入許可書を発給せず（第3条3(c)）、輸出国は輸入許可書が発給されていなければ輸出許可書を発給しない（第3条2(d)）。このため、主として商業的目的の取引はできない。

附属書Ⅱ掲載種（例えば、カバ、キングコブラ等）は、現在必ずしも絶滅のおそれがあるわけではないが、その取引を厳重に規制しなければ絶滅のおそれのある種（第2条2(a)）等である。附属書Ⅱ掲載種については輸入許可書を要しないが、輸出証明書の発給は必要である（第4条4）。輸出許可書の発給要件として、商業的目的でないことは規定されていないため、商業的目的の輸出入も可能である。

附属書Ⅲ掲載種は、いずれかの締約国がその国内での捕獲・採取を防止・制限するための規制を行う必要がある、かつ、取引の取締のために他の締約国の協力が必要と認められる種（第2条3）であり（例えば、カナダのセイウチ、インドのハクビシン等）、附属書Ⅲへの掲載を行った締約国からの輸出には当該締約国が発給した輸出許可書が必要であり（条約第5条2）、輸入には附属書Ⅲ掲載締約国の輸出許可証または原産地証明書を要する（第5条3）。

締約国は、これらの許可書又は証明書を発給する権限を有する「管理当局」、管理当局に対して種の存続の見地からの助言（第3条2(a)、同条3(a)）等を行う「科学当局」を指定し、事務局に通報する義務を負う（第9条）。

### (3) 条約実施状況の調査機構としての NGO

ワシントン条約は、前述したように当初は IUCN のイニシアティブによって交渉が開始された。IUCN はワシントン条約の発効後の1975年、世界自然保護基金（WWF：World Wildlife Fund）<sup>18</sup>との共同事業として、トラフィック（TRAFFIC：Trade Records Analysis of Flora and Fauna in Commerce）を設置し、野生動植物取引の調査を行うとともに、ワシントン条約事務局に情報提供を行うなど、条約の適正な実施に協力している。

我が国では、1982年6月にトラフィック（ジャバ

ン)として活動を開始し、日本における野生動植物の取引について調査を行っている<sup>19</sup>。

#### (4) 条約採択当時の我が国の関連法制

ワシントン条約が交渉中であった1971年当時、我が国には環境庁<sup>20</sup>が設置されている。環境庁には、公害防止に関する権限が集約されたのはもとより、厚生省国立公園部が母体となり、農林省の鳥獣保護行政が移管されて、自然保護局が設置されている。

当時の自然保護法制は、国立公園管理を主体とし、一定の指定された地域内での行為規制を中心とした。

ワシントン条約の採択当時、動植物の種そのものを保護する目的の法令としては、農林省から移管された鳥獣保護及狩猟ニ関スル法律（大正7年法律第32号。本稿では以下、「鳥獣保護法」という。）、1972年に制定された特殊鳥類の譲渡の規制に関する法律（昭和47年法律第49号。本稿では以下、「特殊鳥類規制法」という。）があった。この二つの法律は、いずれも環境庁自然保護局鳥獣保護課が担当していた。本稿では、まずこの二法のワシントン条約採択当時の概要を見ておくことにする。

#### (ア) 鳥獣保護法

我が国の鳥獣保護制度は、明治6年に公布された鳥獣猟規則に遡ることができるが、法律として制定されたのは明治28年の狩猟法が最初である。明治期の制度は狩猟免許制度の維持を主要内容としたものと評される<sup>21</sup>。その後、大正期・昭和（戦前）期の改正等を経て、昭和38年改正により「鳥獣保護及狩猟ニ関スル法律」に名称が変更されている<sup>22</sup>。この改正により、本法の目的に、鳥獣の保護繁殖が規定された。

具体的な措置としては、昭和38年改正の時点で、狩猟鳥獣以外の鳥獣の捕獲の原則的禁止（第1条ノ5第1項）、鳥獣保護区の指定（第8条ノ8）及び鳥獣保護区域内での鳥獣の捕獲禁止（第11条第1項第1号）等が規定されていた。

また、一定の鳥獣等については輸出入規制が行われており（第20条ノ2）、わが国から輸出する場合には適法捕獲証明書（鳥獣保護法等に違反して捕獲又は採取したものではないことを証する環境庁の発行する証明書）を要し、わが国に輸入する場合には相手国政府機関の発行する適法捕獲証明書の添付を要する<sup>23</sup>。

この輸出入規制の趣旨は、本法による捕獲規制を

実効あるものとするために、我が国内で違法に捕獲された鳥獣の譲渡等の禁止（第20条）、及び、輸出入規制が必要であることにある<sup>24</sup>。この輸出入規制は、我が国内の鳥獣保護施策を実効あらしめるための規制であることから、我が国に生息していない鳥獣（例えば、オランウータン、ペンギン等）は対象とならないとされる<sup>25</sup>。

鳥獣保護法は、農林省が所管していたが、1971年の環境庁設置の際、環境庁の所掌とされた<sup>26</sup>。

#### (イ) 特殊鳥類規制法

1972年3月、「渡り鳥及び絶滅のおそれのある鳥類並びにその環境の保護に関する日本国政府とアメリカ合衆国政府との間の条約」（本稿では以下、「日米渡り鳥等保護条約」という。）が東京で署名された<sup>27</sup>。この条約は、同年5月の国会承認を経て1974年9月19日に公布され、同日発効した。

この条約は、日米の間を渡る一定の渡り鳥<sup>28</sup>について捕獲、販売、購入等を原則的に禁止する（第3条）ほか、一方の国が絶滅のおそれがあるとして捕獲を禁止した鳥類を決定した場合には、その決定を相手国に通報し（第4条2）、各締約国が当該鳥類又はそれらの加工品の輸出入を規制する（第4条3）ことを規定していた。

この条約第4条の規定によって、日本に生息しない米国の鳥類についても輸出入を規制する必要が生ずるが、鳥獣保護法は「国内に生息する鳥獣の保護を図るための規定を定めたもの」<sup>29</sup>であって、同法では外国の鳥類の輸出入を規制できないことから、新たに特殊鳥類規制法が制定された。

この法律は、「絶滅のおそれのある鳥類の種の保存をはかることの重要性にかんがみ」（第1条）、「本邦又は本邦以外の地域において絶滅のおそれのある鳥類で総理府令で定めるもの」を「特殊鳥類」とし（第2条第1項）、特殊鳥類の譲渡等の許可制（第3条第1項）、特殊鳥類の輸出入の規制（第4条）を規定している。

この法律は、その目的規定中には日米渡り鳥等保護条約との関係が明記されていないが、国会における法案審議において、日米渡り鳥等保護条約の締結に伴って「日本の国内においてなすべき事柄を立法いたす」<sup>30</sup>ものと説明されていること、特殊鳥類とは「本邦またはアメリカ合衆国など本邦以外の地域において絶滅のおそれのある鳥類」で総理府令で定めるものと説明されていること<sup>31</sup>から見て、日米渡り鳥等保護条約第4条の国内担保法にあたると考えら

れる<sup>32</sup>。

この法律は環境庁が提案官庁<sup>33</sup>であり、法律の施行も環境庁が行うものとされた。ただし、輸出入については環境庁長官の許可を受けるほかに税関による水際規制が行われるものとされており、また、譲渡規制についてはその取締を都道府県に行わせることとされていた<sup>34</sup>。

その後、日米間の他にも、ソ連（当時）、オーストラリア、中国との間で、渡り鳥等の保護のための条約又は協定が締結された。1973年に署名された「渡り鳥及び絶滅のおそれのある鳥類並びにその生息環境の保護に関する日本国政府とソヴィエト社会主義共和国連邦政府との間の条約」（本稿では以下、「日ソ条約」という。）、1974年に署名された「渡り鳥及び絶滅のおそれのある鳥類並びにその環境の保護に関する日本国政府とオーストラリア政府との間の協定」（本稿では以下、「日豪協定」という。）、及び、1981年に署名された「渡り鳥及びその生息環境の保護に関する日本国政府と中華人民共和国政府との間の協定」（本稿では以下、「日中協定」という。）である<sup>35</sup>。

このうち、日ソ条約、日豪協定においては、日米渡り鳥等保護条約と同様に、いずれかの締約国から通報された鳥類について両締約国が輸出入規制を行う旨の規定が置かれ（日ソ条約第3条、日豪協定第3条）<sup>36</sup>、これらの規定も、日米渡り鳥等保護条約と同様に、特殊鳥類規制法と税関による水際規制により担保されることとなった<sup>37</sup>。

### 3. ワシントン条約採択直後の政府部内での検討（1973年－1977年ごろ）

#### （1）条約締結に向けた検討の開始

国連人間環境会議の翌年の1973年の環境白書は、環境問題を「人類共通の課題」と位置づけるとともに、国連人間環境会議を「環境問題についての問題意識が国際的にも大きな高まりをみせ、人類共通の課題として国際協力によりこれに対処しようとする機運の盛り上がりを示すもの」と評している<sup>38</sup>。また、この会議で採択された勧告が実施に移された一例として、ワシントン条約の採択を挙げている<sup>39</sup>。

その翌年1974年の環境白書は、ワシントン条約に即応した「国内保護措置の充実を図る」必要があるとするとともに、「我が国は（昭和）48年これに署名し、批准のための準備を進めている」とした<sup>40</sup>。

この時期、政府部内では、外務省が国内省庁の参

加を得て、条約批准のための検討会を開催していた。

外務省としては、①条約採択会議において附属書原案に掲載されていた種のうち、わが国の輸出入実績があるものを削除するなどの外交的成果を挙げたものの、わが国が条約未締結のまま条約が発効すると締約国会議で附属書原案が復活するおそれがあること、②附属書は一種のショッピングリストの性格を有しており、買いあさりを防止するために世界各国が早期に締結すべきこと、から、締結を急ぐべきとの立場であった<sup>41</sup>。

#### （2）国内省庁の検討の基本的方向

国内省庁のうち、環境庁は、絶滅のおそれのある動植物保護にはワシントン条約が不可欠とし、条約上の科学当局として貢献するとの方針を持っていた。外務省主催の検討会において、環境庁は当初、ワシントン条約の国内担保のために新法を制定する構想を示していた<sup>42</sup>。この新法構想は、条約の対象種ごとに物資所管省庁が管理当局として輸出入等の許可を行うこととするが、許可に際して科学当局である環境庁に協議することを柱とするものであった。条約締結と国内担保措置に当たってイニシアティブをとる意図が看取される。

上記の検討会においては、既存法である特殊鳥類規制法の改正による担保も検討されているが、同法を「ワシントン条約と一番近い国内法」<sup>43</sup>としつつも、同法が規定する国内譲渡規制<sup>44</sup>については環境庁自身が「国内流通の規制までは実行担保の関係から困難」としていた<sup>45</sup>。

通商産業省は、環境庁の新法構想に対して、既存の「外国為替及び外国貿易管理法」（昭和24年法律第228号。本稿では以下、「外為法」という。）に基づく輸出貿易管理令及び輸入貿易管理令によって条約対象種の輸出入規制を行う方向で検討している（ただし、条約上の「海からの持込み」については外為法では規制できないため、別途措置が必要としている）<sup>46</sup>。また、特殊鳥類規制法による担保については、「譲渡規制は困る」<sup>47</sup>としており、消極的であったと見られる。

大蔵省は、条約の締結に伴って税関関係法令上の手当を要する点はないとしていた。その上で、税関において確認すべき輸出入許可を、いかなる根拠法令に基づき、いかなる管理当局が行うか等を含む国内体制を確立する必要があるとしていた。また、担保措置が新法に基づく場合でも、外為法等の既存法あるいはその改正法に基づく場合でも、関税法に基

づき税関による水際規制を行う意向を示していた<sup>48</sup>。

この後、翌1974年まで、外務省主催の検討会が継続されている。この検討過程で、海からの持込みについては農林水産省が水産資源保護法によって対応する方針を示したため、①新法法制による環境庁方式、②外為法及び水産資源保護法による通産・農水方式が併存することとなった<sup>49</sup>。

この外務省及び国内省庁による検討作業は、国内法制のあり方のみならず、附属書Ⅰ、Ⅱ及びⅢの対象種名の和訳など専門的事項を含めて継続された。

1975年、1976年の環境白書では、ワシントン条約について「引き続き関係省庁と批准のための国内体制の整備について協議を行った」とされる<sup>50</sup>が、1977年の環境白書では、ワシントン条約の批准検討について記述がない。このことは、関係省庁の検討に時間を要し、ワシントン条約を締結するとの政府方針の決定には至らないまま数年を経過したことを示唆するものと考えられる<sup>51</sup>。

#### (3) 小括①—環境政策からの新法構想、国内譲渡規制—

本稿では、まずここで、ワシントン条約採択直後の政府部内での検討について、注目すべき点をまとめておきたい。

第一点は、環境庁が、ワシントン条約締結と国内法整備を実現するために積極的にイニシアティブをとろうとしていたことである。条約国内担保のための新法制定は、後年、モントリオール議定書、バーゼル条約等の締結の際にも行われたが、地球環境条約としては早い時期のものであるワシントン条約についても、新法制定による条約担保が創発されていたのである。

第二点として、環境庁がワシントン条約の国内担保のための新法は積極的に提案した一方で、国内譲渡規制については実行困難として消極的であったことが注目される。その背景は詳細には不明であるが、日米渡り鳥等保護条約の批准承認の国会審議中にも、国内実施体制が不足ではないかとの指摘がなされ、環境庁も実施体制が不十分と認めていたこと<sup>52</sup>からすれば、環境庁は、日米渡り鳥等保護条約の履行に加えてさらに、ワシントン条約の対象種について国内譲渡規制を実施する体制をとることは困難と判断したものと考えられる。

## 4. ワシントン条約の締結に向けた検討（1978年—1980年ごろ）

### (1) NGO による条約締結の要請等

上記3. で前述したように我が国政府が条約締結の検討に時間を費やしている間に、ワシントン条約は1975年7月1日に発効し、1976年11月にはベルン（スイス）において第1回締約国会議が開催されている。

ワシントン条約に基づく国際的な対策スキームが形成されていく一方で、我が国が条約締結に踏み切らない状況に対して、1977年8月、世界野生生物基金日本委員会その他の NGO が、ワシントン条約の早期批准に関する要望書を関係省庁に提出し、また、1978年5月には、これらの NGO が国際シンポジウムを開催し、ワシントン条約の早期締結を求める等の動きがあった<sup>53</sup>。

これらの NGO の活動を受けて、国会においてワシントン条約の批准を急ぐべきであるとの声があがっている。1978年5月12日の衆議院公害対策並びに環境保全特別委員会において、岩垂寿喜男委員が関係省庁にワシントン条約の早期批准の必要性について質すとともに、上記の NGO 主催国際シンポジウムへの関係省庁の参加を要請している<sup>54</sup>。

また、1977年末以降の時期、マスコミも我が国がワシントン条約を未締結であることへの批判を強めたこともあり、政府としても検討を急ぐ姿勢を見せるようになっていく<sup>55</sup>。

### (2) 国内省庁による担保措置の検討状況

この時期の国内省庁のワシントン条約への基本的な立場や検討状況は、上記(1)の岩垂寿喜男委員の質問に対する各省の国会答弁に、以下のように現れている。

まず環境庁から、「環境庁は日本にすむ野生動物の保護をする立場」にあるので、野生動物の輸出入について「直接権限のある立場」ではないが、「環境庁としても無関心ではおれない」との答弁がなされている<sup>56</sup>。この答弁は難解であるが、新たな法制度の整備など具体的な担保措置の必要性には言及せず、むしろワシントン条約の要求する輸出入規制に環境庁が関与することに消極的とも受け取れる<sup>57</sup>。

通商産業省からは、ワシントン条約を批准した場合の実際の管理について、外為法のような水際の貿易管理制度は法制的にあるとしつつ、ワシントン条約を批准した場合の具体的措置について検討すべき



問題がある主旨の答弁が行われており<sup>58</sup>、大蔵省からは、ワシントン条約を批准した場合の税関における水際規制について、その実施のための具体的な国内措置、国内法令の整備、認定資料の整備等が各主管官庁で行われることが必要との答弁が行われている<sup>59</sup>。通商産業省及び大蔵省の立場は、条約検討開始直後から一貫している。

(3) 小括②—環境政策からの問題認識とイニシアティブの後退—

この時期の政府における検討状況、NGO の活動を踏まえると、環境政策の観点からの創発についてどのようなことが言えるだろうか。

環境庁は、上記(2)で前述したように、日本に生息する野生動物を保護する立場であるとして、外国で絶滅の危機に瀕している野生動物があったとしても、その保護は環境庁の所管事務の範囲外である、とも解しうる答弁を行っている。もしこのような理解の上に立てば、環境庁はトキ、タンチョウ、ツキノワグマ(附属書Ⅰ対象種)、ツシマヤマネコ(附属書Ⅱ対象種)など我が国に生息する種は保護するが、その他のワシントン条約対象種の保護は所管しないことにもなりかねない。

しかしながら、当時の環境庁がすでに特殊鳥類規制法を所管しており、本邦以外の地域に生息する鳥類についても輸出入の許可、国内譲渡規制を行っていたことから見れば、環境庁は日本に生息する野生動物のみを保護する立場であったと言うことはできない。

上記(2)に前述した環境庁の国会答弁は、地球上で危機に瀕している野生動植物の種を絶滅から保護することが環境政策の重要課題であるとの問題認識及び新法制定へのイニシアティブが、条約採択直後の検討段階よりも後退し、創発が不徹底になりつつあったことを示している。

これに対して、NGO はワシントン条約の締結に向けて積極的な活動を行っていたと評価することができよう。例えば、上記(1)のNGO 主催の国際シンポジウムは、アメリカ政府のワシントン条約担当者の出席も得て、ワシントン条約の重要性についての認識を深める効果があったとしている<sup>60</sup>。

ワシントン条約に関する民間団体や市民の理解を深め、条約締結に向けての世論を形成していくことは、むしろ環境政策の一環として行われるべき施策とも考えられる。この時期、ワシントン条約の締結に向けて政府が主導して行うべき環境政策上の創発

を、NGO 等の民間団体が代替して行っていたものと言えよう。

5. ワシントン条約の締結と国内担保措置(1980年)

(1) ワシントン条約の国内担保措置の概要

我が国は、ワシントン条約の締結について検討を開始してから7年を要し<sup>61</sup>、1980年4月25日に条約締結の国会承認がなされた。これを受けて政府は同年8月6日に受諾書を寄託、同年11月4日にワシントン条約が日本について発効した。

その際、条約上の管理当局は通商産業省及び農林水産省<sup>62</sup>、科学当局は環境庁及び農林水産省とされた<sup>63</sup>。

輸出入規制に関する措置については、外為法、関税法(海からの持ち込みについては水産資源保護法、漁業法)等によることとされ、新規立法は行われなかった。

輸入規制については、外為法第52条が法律上の根拠規定となった。附属書Ⅰ対象種については、輸入貿易管理令第3条第1項により輸入割当てを受けるべき貨物として公表され、これを輸入しようとする者は、同令第9条第1項の輸入割当てを受けた後に、同令第4条第1項の承認を受けなければならないものとされた。附属書Ⅱ対象種、附属書Ⅲ対象種の輸入については、輸入に際して相手国の輸出許可書が必要である貨物として公表された(輸入貿易管理令第3条)。

輸出規制については、外為法第48条を法律上の根拠規定とし、輸出貿易管理令第2条に基づく輸出承認を受けるべきものとされた。

これらの輸出入の承認については、税関が通関の際に確認することとされている(輸入貿易管理令第15条、輸出貿易管理令第5条)。外為法及び貿易管理令の規定による許可が確認されなければ、税関は輸出入を許可しない(関税法第70条第2項、第3項)。

(2) 小括③—国内担保措置について—

ワシントン条約の国内履行については、我が国政府としては既存の法律に基づく措置で足りると解し、上記(1)の対応を行った。これは、条約の採択直後から各省庁が行ってきた検討の基本的方向に沿ったものと言える。ワシントン条約は条約対象種の輸出入規制に関わる条約であり、貿易管理の観点から主に通商産業省及び税関による条約担保措置がなされたことにも合理性があると言えよう。

これに対して、環境庁は、ワシントン条約採択直後の検討においては新法制定による条約担保を志向していたが、その後は法律案をとりまとめるなどの成果を見せることがなかった。この点で検討開始当初の創発が不徹底に終わったと言える。

さらに、環境庁は、国内譲渡規制についても、検討開始当初からその必要性を主張しておらず、条約締結に当たっては導入されなかった。ワシントン条約は明文上、締約国の義務として、国内での譲渡規制の実施を要求してはいない。このため、新たに国内譲渡規制を導入しなくとも条約上の義務違反にはならないと判断されたものと考えられる。

しかしながら、絶滅のおそれのある野生動植物がその生息している国から条約に違反して持ち出された場合、その移出先の締約国内において商品として自由に譲渡等が行われることを容認すれば、結果的に条約違反の輸出入を助長するおそれがあると考えられる。このため、野生動植物種の保護を全うする観点からは、国内譲渡規制を導入しなかった判断は政策的に妥当とは言いがたい<sup>64</sup>。

また、特殊鳥類規制法が、絶滅のおそれのある鳥類について、輸出入規制とともに国内譲渡規制を規定していたことが注目される。日米渡り鳥等保護条約は、その第4条3の規定により、輸出入規制の実施を要求しているが、国内譲渡規制を明文で要求してはいない。それにもかかわらず、特殊鳥類規制法が国内譲渡規制を併せて行うこととしたのは、国内譲渡規制を行うことが輸出入規制の実効を挙げるために必要な施策であるとの政策的判断がなされたからではないだろうか。いずれにしても特殊鳥類規制法が、特殊鳥類の輸出入のみならず、国内における譲渡等をも規制したことと比較すると、ワシントン条約対象種について国内譲渡規制を行わないことは、同じく絶滅のおそれのある種を保護する法制として、バランスを欠いていたと考えられる。

ワシントン条約への対応に当たっても、野生動植物の種を保護することは環境政策上の課題であるとの問題認識と、環境政策からの法制度整備に向けたイニシアティブも必要であった。

日米渡り鳥等保護条約と、ワシントン条約とが、それぞれの対象種は異なるものの、絶滅のおそれのある野生動物の輸出入規制を行っている点で共通点を有していることから、特殊鳥類規制法を前例として、国内譲渡規制も含むワシントン条約対応のための新たな法制度を整備することも、より深く検討

されるべきであった<sup>65</sup>。

この点について、当時の環境庁の創発は不十分であり、その結果、同じく絶滅のおそれのある野生動物の種を保護しようとする二つの条約（日米渡り鳥等保護条約、ワシントン条約）に関する政策的対応が跛行的になったと考えられる。

## 6. 我が国の条約実施等に対する国際非難への対応の経緯（1980年－1987年ごろ）

### （1）条約実施の不備についての国際的批判と政府の対応の経緯

前述4.のとおり、ワシントン条約上の義務の履行確保は、外為法、関税法等の既存法の適用によることとされた。しかしながら、条約に違反して国内に持ち込まれた対象種については、その譲渡等を規制する法的根拠がなかったことなどから、我が国に持ち込まれた附属書Ⅰ対象種が商業取引の対象となる事例が発生し、我が国のワシントン条約の国内実施が不備であるとして国際的な批判がなされることとなった。（例えば、ワシントン条約が商業目的の輸入を禁止している附属書Ⅰ対象種であるシロテテナガザル、アロワナ等が、市中で販売のため陳列されるなどの事例があった<sup>66</sup>。）

ワシントン条約の履行に関する日本批判として、我が国の政策形成過程に特に大きな影響を与えたものの、1984年10月に開催された本条約のアジア・オセアニア地域セミナーにおける決議がある。本セミナーにおいては、日本に対して条約の履行改善を求める決議が採択された<sup>67</sup>。

またこのセミナーの直後に来日した英国王室エジンバラ公フィリップ殿下<sup>68</sup>が10月18日に中曽根康弘総理大臣と会談した際、日本のワシントン条約対応の改善が話題とされ、中曽根総理がワシントン条約の国内履行について改善を約したこと、また、翌19日朝の閣議において中曽根総理が関係閣僚に対応を指示したことが報じられている<sup>69</sup>。

なお、ワシントン条約に関して閣議発言を行った閣僚は、総理大臣、外務大臣、通商産業大臣とされている<sup>70</sup>が、環境庁長官も十分な対応措置をとる意向を示したと報じられている<sup>71</sup>。

この総理の閣議発言に基づき、政府内では10月26日、関係省庁（環境庁、外務省、通商産業省、内閣官房、大蔵省、厚生省、農林水産省）の局長等による「ワシントン条約関係省庁連絡会議」（本稿では以下、「連絡会議」という。）を設置し、条約実施の改

善の検討を開始した。連絡会議の議長は環境庁自然保護局長とされた<sup>72</sup>。

連絡会議は、翌1985年5月に開催が予定されていた第5回締約国会議（ブエノスアイレス（アルゼンチン））での日本批判を回避することを目的とし、条約の国内実施の改善策を検討し、1985年3月28日に検討結果報告をとりまとめている<sup>73</sup>。

この検討結果報告の中では、当面の対応策として、①原産地証明書から輸出許可証への切替え<sup>74</sup>、②輸出国発給の書類について必要に応じた外交ルートも使った問い合わせ、確認、③通関時におけるチェック体制の強化とそのための関係省庁の協力体制の強化、④外国人旅行者、輸入業者、動物園、鳥獣店への周知徹底の4点をあげ、中長期的課題として、⑤留保品目の削減、⑥国内法制の検討をあげている。

第5回締約国会議においては、日本政府代表団がこれらの改善策を行うとの方針を示すことにより、我が国の条約実施体制に対する国際的批判は回避された<sup>75</sup>。

## （2）組織体制の整備

この時期、連絡会議の事実上の事務局機能を担うものとして、1985年、環境庁自然保護局鳥獣保護課に野生生物対策室が設置されている。

翌1986年には鳥獣保護課を改組する形で野生生物課が設置され<sup>76</sup>、野生生物対策室は発展的に解消された。野生生物課は、従来の鳥獣保護課の所掌事務（鳥獣保護法及び特殊鳥類規制法の施行）に加えて、野生生物の保護に関する基本的な政策の企画・立案・推進、野生生物の保護に関する関係行政機関の総合調整をも行うものとされた<sup>77</sup>。

このことは、環境庁設置法に基づいて環境庁が所掌する環境政策の企画・立案・推進<sup>78</sup>、及び、関係行政機関の事務の総合調整<sup>79</sup>の一部が野生生物課に分与され、同課が政府部内において野生生物保護のための政策立案及び総合調整機能を持つこととなったことを意味する<sup>80</sup>。野生生物課の設置により、環境政策の観点からのワシントン条約対応を任務とする現実の創発主体が整備されたと言えよう<sup>81 82</sup>。

## （3）国内法制不備に起因する非難への対応

前述（1）の当面の対応策により、第5回締約国会議において国際的非難を受ける事態は回避されたが、留保品目の削減、国内法制の整備という大きな課題が残された。

このうち国内法制の整備について、環境庁は当初

消極的な態度を示している。例えば、1985年4月16日の衆議院環境委員会における岩垂寿喜男委員の質問に対して、環境庁からは、①国内法制の検討は中長期的課題であり、連絡会議がとりまとめた当面の対応策の効果を踏まえつつ検討したいこと、②国内体制についても法制を要する事項、行政指導による事項、現行法制を活用する事項があること、が答弁されるにとどまり、国内法制の整備には慎重な態度を示していた<sup>83</sup>。

しかし、1986年12月には環境庁長官から、次期通常国会へ法案を提案したい旨の答弁が行われ<sup>84</sup>、翌1987年6月、「絶滅のおそれのある野生動植物の譲渡の規制等に関する法律」（昭和62年法律第58号）

（以下、本稿においては「希少野生動植物譲渡規制法」という。）が制定された。

## （4）希少野生動植物譲渡規制法の概要<sup>85</sup>

この法律は、「本邦又は本邦以外の地域において過度の国際取引による絶滅のおそれのある野生動植物の種の保存を図ることの重大性にかんがみ」（第1条）、政令で「希少野生動植物」を定め（第2条）、その譲り渡し、譲り受け、引き渡し、引き渡しを受けること（以下、譲渡等という。）を原則として禁止し、学術研究又は繁殖等のため特に必要であるとして環境庁長官が許可した場合等に譲渡等が認められる（第3条）。

ただし、希少野生動植物であっても、商業的目的で繁殖されたもの等については、環境庁長官の登録を受ければ、許可を受けなくとも譲渡等が認められる（第3条第1項第2号）。

このほか、販売目的での陳列を原則として禁止している（第4条）ほか、許可の条件に違反している者に対する措置命令（第5条第1項）、違法な陳列を行っている者に対する措置命令（第5条第2項）などを規定している。

希少野生動植物としては、原則としてワシントン条約附属書Ⅰ掲載種が指定された<sup>86</sup>。

なお、本法は1987年12月に施行され、1988年5月には本法違反による最初の摘発事例があった<sup>87</sup>。

## （4）小括④－希少野生動植物譲渡規制法の制定に向けた創発について－

この時期、ワシントン条約への対応は、前述のように連絡会議によって検討された。関係省庁による連絡会議の設置は、政府部内で多くの省庁が関係する場合や、必ずしも特定の省庁の担当であると特定

されない課題に対応するときに、政府が採用することの多い手法である。

前述の連絡会議は、ワシントン条約締約国会議での国際的批判を回避するという消極的・渉外的な政策目的ではあるが、その達成のために所期の機能を果たした。

ただし、このような連絡会議は政府の意思決定機関ではなく、関係省庁の施策について連絡調整するにとどまり、環境政策の企画立案が環境庁の任務であったことに変わりはない。連絡会議における検討結果報告の中に、国内法制を引き続き検討する旨が明記されていた以上、早晚、環境庁がその任にあたることは不可避であった。

この意味で、環境庁が野生生物課を設置し、組織体制面での充実を図ったことは必然的なものであったと考えられる。野生生物課は、設置当初は、国内法制度の企画立案の積極的創発を企図してはいなかったが、事務方からすれば政治的な判断で<sup>88</sup>、法案をとりまとめることとなった。必ずしも自発的な創発ではない消極的創発であったが、環境庁が、ワシントン条約採択直後に一度は新法制定を企図しながら実現しなかったことと対比すれば、野生生物課の設置によって現実的な創発機能は格段に強化されたと言える<sup>89</sup>。

なお、この時期、上記（１）に前述したように、トラフィック（ジャパン）の調査によって条約違反事例などが発見されるなど、我が国の条約履行上の問題点が浮き彫りとなった<sup>90</sup>。さらにこのような問題点がマスコミ等により報じられ、国内法制の整備の必要性について国内世論が喚起された。このことは、NGO がワシントン条約履行状況の改善を促進する上で大きな役割を果たしていたと言え、また、国内法制の整備にも大きく寄与したものと言える。

## 7. 野生生物保護法制の総合化に向けた検討の経緯（1987年－1992年ごろ）

### （１）法制上の問題点の指摘と国際的批判

希少野生動植物譲渡規制法は、ワシントン条約の国内実施措置の実効を高める立法措置として評価されると同時に、一方では、条約に違反して国内に持ち込まれた条約対象種を原産国へ返還する明示の規定がないこと、附属書Ⅱ及びⅢ対象種が対象とされなかったこと等、なお不十分な点が残ったと指摘、批判されることとなった<sup>91 92</sup>。

国際的にも、1987年7月にオタワ（カナダ）で開

催された第6回締約国会合において、日本、フランス、オーストリアを名指しして規制強化を要請する決議案が提案された<sup>93</sup>。

我が国は希少野生動植物譲渡規制法の制定等の措置を講じていること等を主張した結果、具体的な国名は削除されるなどの修正が行われ、決議6.3として可決された<sup>94</sup>。第6回締約国会合においても、我が国の条約施行状況に対する国際的評価は高くなかったと言えよう。

### （２）地球環境問題としての取組の積極化

ワシントン条約については上記（１）のような内外の批判があった一方で、この同じ時期に我が国の環境政策は大きな転換点を迎えている。

1980年代後半以降、オゾン層の破壊、地球温暖化に関する科学的知見が蓄積されていくにつれて、いわゆる地球環境問題に対する内外の関心が高まっていた。そのような関心の高まりを背景として、1985年の「オゾン層保護のためのウィーン条約」の採択、1987年の「オゾン層を破壊する物質に関するモントリオール議定書」の採択、1989年の「有害廃棄物の国境を越える移動及びその処分に関するバーゼル条約」の採択など、地球環境保全のための国際的な対策の枠組みが形成されていくこととなる。

我が国においても、1988年の環境白書が地球環境問題を取りあげ、政府としても対策推進の必要性を示すこととなった。翌1989年5月12日に「地球環境保全に関する関係閣僚会議」が設置され<sup>95</sup>、同年6月30日の同閣僚会議がとりまとめた「地球環境保全に関する施策について」の申合せは、我が国が「世界に貢献する日本」として国際的地位に応じた役割を積極的に果たしていかなければならない、としている<sup>96</sup>。

この時期<sup>97</sup>、我が国としての地球環境問題全般への取組姿勢が積極化するのと併せて、以下のように、ワシントン条約への対応も変化を見せている<sup>98</sup>。

### （３）第8回ワシントン条約締約国会議の招致

まず、我が国として、ワシントン条約の実施に関して国際的なリーダーシップを発揮することが企図された。

1989年、ワシントン条約事務局から第8回締約国会議の開催要請があり、外務省、通商産業省、環境庁等の関係省庁も前向きな態度を示したと報じられている<sup>99</sup>。特に環境庁は、我が国の国際的なイメージアップを図るためにも招致を実現すべきとの立場

を示していた<sup>100</sup>。

同年10月10日からローザンヌ（スイス）で開始された第7回締約国会議において日本政府は次回会合の招致の意図を表明し、同会議において日本招致が正式決定された。第8回締約国会議（COP8）は、1992年3月、京都において開催された。

#### （4）種の保護のための新たな法制度の整備<sup>101</sup>

さらに環境庁は1991年3月に、同庁の諮問機関である自然環境保全審議会野生生物部会に対して「野生生物に関し緊急に講ずべき保護方策について」の諮問を行った。翌1992年2月24日には、絶滅のおそれのある種の保護対策を法制度の検討を中心に充実すべきとの主旨の答申が行われている。

環境庁は、答申を踏まえて法案のとりまとめ作業を行い、1992年6月、「絶滅のおそれのある野生動植物の種の保存に関する法律」（平成4年法律第75号。本稿では以下、「種の保存法」という。）が制定された。種の保存法は、ワシントン条約への対応のみならず、国内で絶滅のおそれのある野生動植物の種の保存のための措置、地域指定等についても規定するものとなっているが、以下に、ワシントン条約と関連する部分について概観することとする。

#### （5）種の保存法におけるワシントン条約対応

種の保存法は、まず、野生動植物が生態系の重要な構成要素であること、自然環境の重要な一部として人類に不可欠であるとの認識を示している（第1条）。

法律上は、「希少野生動植物種」のうち、国際的に協力して種の保存をはかることとされている絶滅のおそれのある野生動植物の種を「国際希少野生動植物種」として政令で指定することとされており（第4条第4項）、特殊鳥類規制法の特殊鳥類（日米渡り鳥等保護条約、日豪条約、日ソ条約の対象種）が指定されるとともに、希少野生動植物譲渡規制法の対象種（原則としてワシントン条約附属書Ⅰ掲載種。ただしわが国が留保している種、わが国内に生息する種等を除く。）が指定されている<sup>102</sup>。

国際希少野生動植物種については、輸出入をしようとする者は、外為法の規定により輸出又は輸入の承認を受ける義務を課せられており（第15条第2項）、承認を受ける手続は輸出貿易管理令、輸入貿易管理令による。

また、個体の譲渡等が原則として禁止され（第12条）、学術研究等の目的で環境庁長官の許可を得た場

合のみ譲渡等が認められる（第13条）。希少野生動植物譲渡規制法で規定された個体の登録制度も引き継がれている（法第20条）。

このほか、原産国への返還に関しては、主務大臣による違法輸入者等に対する措置命令等が規定された（第16条）。

なお、種の保存法の制定に伴い、特殊鳥類規制法及び希少野生動植物譲渡規制法は廃止された。

#### （6）小括⑤－環境政策からの積極的創発

日米渡り鳥保護条約等の対象種と、ワシントン条約附属書Ⅰ種は、国際野生動植物種として同一の規制が行われることとなった。この両者が、絶滅のおそれのある種である点で共通していたことは、上記4.（2）で前述したとおりである。

また、税関の水際規制をすり抜けて違法に国内に持ち込まれた国際野生動植物種について、違法輸入者等に対する措置命令が規定されたことも重要な改善点である<sup>103 104</sup>。

我が国は、上記5.及び6.で前述したように、ワシントン条約に関して国際的な批判を受ける時期が続いてきたが、この時期になって、COP10京都会合を開催するなど、国際的な貢献に向けた努力が積極的に行われた<sup>105</sup>。

この時期、我が国政府は、野生動植物の種の絶滅を地球環境問題の一類型と位置づけ、締約国会議の招致による国際貢献と、法制度の改正による国内対応の充実の双方について積極的な創発を行ったものと言えよう。その結果、ワシントン条約の履行状況についての我が国に対する国際的評価も向上したものと考えられる<sup>106 107</sup>。

## 8. おわりに

本稿では、ワシントン条約へのわが国政府の対応について、国内省庁の創発とその成果を時系列的に分析してきた。

その結果、国内担保のための新法構想が立ち消えとなったこと、検討開始当初から国内譲渡規制には消極的であったことに見られるように、条約採択から締結に至る検討の段階で環境政策からの創発が不徹底ないし不十分であったことが、後々に至るまでわが国の条約履行の実効性確保を不完全なものとした一因である、ということが明らかになった。地球環境条約の締結及び国内実施に当たっては、国内省庁の積極的な創発が必要なのである。ワシントン条

約の締結及び国内実施に関する政策形成過程は、この観点から批判的に考察されるべきである。

しかしながら、角度を変えれば、条約締結に際しての消極的対応から COP8開催という積極的国际貢献に至る過程を経て、わが国のワシントン条約への現実的な対応能力は次第に向上してきたと見ることもできる。この過程の中から、今後、地球環境条約への政策的対応をなすうえで参考とされるべきものとして、以下の二点を指摘し、結びに代えたい。

まず第一に、任務の明確化である。条約対応を任務とする創発主体を決定し、適時に検討体制を整備することが重要と考える。地球環境条約は、従来からわが国が取り組んできた公害対策、自然環境保全等に関する国内環境法と比べると、その対策手法や対象範囲を異にすることがあるため、国内省庁の従来の所掌事務や権限では対応できない場合がある。このため、省庁相互間において、また省庁内部においても、その条約への対応を行う主体が定まらず、検討が進まないこともありえる。また、対応することとされた主体にとっても、従来からの日常業務以外に条約対応を行うための人員、予算、権限が欠けていることもありえよう。

本稿の例で言えば、環境庁は、ワシントン条約の締結を機に鳥獣保護行政から野生生物行政への転換を図る必要性を認識し<sup>108</sup>、野生生物課を設置したとするが、このような組織体制の整備はより早い段階で行われるべきであったと思われる。国内省庁は、特定の条約に対応することを自らの任務とする創発主体を早い段階で決定し、国内担保措置の検討体制をとることが必要である。

第二に、創発のタイミングである。ワシントン条約採択直後、環境庁も条約国内担保のための新法を構想していた。結果的にこの新法構想は不徹底となったが、1972年の国連人間環境会議による環境問題への認識の高まりが、環境政策からのイニシアティブを支えたものと思われる<sup>109</sup>。

また、1980年代後半からは、地球環境問題への意識向上を背景に、さらに1992年の国連環境開発会議を契機として、地球環境問題を国内環境政策の重要課題とし、地球環境条約の締結と国内担保法制の整備を実現することができた<sup>110</sup>。政策の創発のタイミングを捉えることは、その実現にとって重要な要素である。

地球環境条約の生成と発展は続いている。京都議定書第一約束期間後の国際的枠組については交渉が難航しているが、昨年2010年の生物多様性条約締結

国会議 (COP10) 名古屋会合において、いわゆる名古屋議定書 (Nagoya Protocol on Access to Genetic Resources and the Fair and Equitable Sharing of Benefits Arising from Their Utilization to the Convention on Biological Diversity) が難産の末に採択された<sup>111</sup>ように、新たな環境国際条約の形成に向けたモメンタムは継続している。新たに生成発展しつつある地球環境条約を速やかに締結し、国内担保措置を導入することは、我が国の重要施策として推進されるべきであり、環境政策の観点から適時に遅滞なく十分な創発がなされる必要がある。

なお最後に、ワシントン条約に関する政策形成過程については、留保の問題、没収と返還に関する問題等も重要な検討課題であり、また、ワシントン条約と近い時期に採択されながら締結に長時間を要したいわゆる世界遺産条約、ラムサール条約の締結に至る政策形成過程も検討課題である。他日を期したい。

<sup>1</sup> 西井正弘編『地球環境条約』(有斐閣、2005年)、水上千之・西井正弘・白杵知史編『国際環境法』(有信堂、2001年)、磯崎博司『国際環境法』(信山社、2000年)等を参照。

<sup>2</sup> 西井・前掲注1)第13章の日引實知子「砂漠化対処条約」288頁を参照。

<sup>3</sup> 西井・前掲注1)第14章の森下哲「残留性有機汚染物質に関するストックホルム条約 (POPs 条約)」299頁を参照。

<sup>4</sup> 国際的な批判、また具体的な事例について、小原秀雄『野生動物消費大国ニッポン ワシントン条約とは何か』(岩波ブックレット No.239,1992年)を参照。

<sup>5</sup> 金子与止男『ワシントン条約』(不破敬一郎・森田昌敏編『地球環境ハンドブック第2版』(朝倉書店、2002年)672頁を参照。

<sup>6</sup> 2011年3月時点で、ワシントン条約の締約国は175か国となっている。平成22年版環境白書69頁、ワシントン条約事務局ホームページ <http://www.cites.org/eng/disc/parties/chronolo.shtml> を参照 (last visited on March 16, 2011)

<sup>7</sup> 上河原献二「ワシントン条約の有効性論争—経緯と考察—」『社会システム研究7号』(2004)67頁は、締約国数の多さだけではなく、締約国会議の下部機関の発達、外部機関による支援の仕組みの形成、条約実施の長い歴史等からワシントン条約体制の成熟化を指摘する。

<sup>8</sup> 我が国のワシントン条約対応を時系列的に記述したものとしては、川名英之『ドキュメント日本の公害(第12巻)地球環境の危機』(緑風出版、1995)222-264頁を参照。

<sup>9</sup> 城山英明・鈴木寛・細野助博編著『中央省庁の政策形成過程—日本官僚制の解剖—』(中央大学出版部、1999年)4-6頁を参照。

- <sup>10</sup> バーゼル条約の締結過程を事例として、国際環境条約に関する政策形成過程における国内省庁の創発の重要性を論じたものとして、拙稿「バーゼル条約締結に至る政策形成過程に関する考察」長崎大学総合環境研究第14巻1号(2011)を参照。
- <sup>11</sup> ワシントン条約の成立過程等については、大塚直「環境法(第3版)」(有斐閣、2010年)194-200頁、西井・前掲注1)第5章の金子与止男「ワシントン条約」、金子・前掲5)、磯崎・前掲1)、岩間徹「国際法の視点から見た自然環境保全」(環境法政策学会編『自然は守れるか』(商事法務研究会、2000年)7-15頁)、小原秀雄「ワシントン条約(CITES)」(沼田真編『自然保護ハンドブック』(朝倉書店、1998年)156-164頁)、坂口洋一『増補 地球環境保護の法戦略』(青木書店、1997年)42-48頁、西宮洋「ワシントン条約における野生動植物の保護」『かんきょう』13巻1号(1988年)6-9頁、金子与止男「ワシントン条約一種の保護と永続的利用」『かんきょう』13巻1号(1988年)23-27頁等を参照。
- <sup>12</sup> 小原秀雄『生物が一日一種消えてゆくー滅びの動物学』(講談社、1981年)12頁を参照。
- <sup>13</sup> 平成22年版環境白書68-69頁を参照。
- <sup>14</sup> 磯崎博司「野生動植物の種の国際取引規制に関するワシントン条約ーその特徴と問題点ー」『Artes Liberales』第42号(1988)270頁注5)を参照。
- <sup>15</sup> ワシントン条約の成立については、とりわけ国際自然保護連合(IUCN)が大きな役割を果たした。この点については、坂口功「ワシントン条約レジームーNGOと国家の協同・分業統治体制」(信夫隆司編著『地球環境レジームの形成と発展』(国際書院、2000年)第6章)208-213頁を参照。  
また、この点につき、ワシントン条約第3回締約国会議におけるIUCN総裁(当時)のスピーチ SPEECH BY THE DIRECTOR GENERAL OF THE INTERNATIONAL UNION FOR CONSERVATION OF NATURE AND NATURAL RESOURCES DR. LEE M. TALBOL を参照。<http://www.cites.org/eng/cop/03/E03-Opening-speeches.pdf> (last visited on Feb. 17, 2011) P26-29。
- <sup>16</sup> 日本政府代表団は、交渉過程を通じて、タイマイ、ワニ、クジラの一部を附属書Ⅰ原案から除外することに成功するなどの結果を得た。外務省資料 国連情報 No247 「野生動植物保護のための国際協力ー野生の動物及び植物で絶滅のおそれのある種の国際取引に関する条約」の採択についてー」(昭和48年4月30日 国連局社会課)を参照。
- <sup>17</sup> 附属書Ⅰ、Ⅱ、Ⅲについては、絶滅のおそれの程度に応じて分類されたものと説明されるが、磯崎・前掲注12)273頁は、附属書Ⅲに関する規制は、他国の国内法令の域外適用の受け入れとも呼べる法的関係を制度化する、との法的特徴を有することを指摘する。
- <sup>18</sup> 1986年に世界自然保護基金(World Wide Fund for Nature)に名称変更されている。ワシントン条約とWWFの関係については、中村圭一「ワシントン条約とWWF」『三田評論』1022号(2000)28-34頁を参照。
- <sup>19</sup> 『トラフィック(ジャパン)ニュースレター』Vol.1 No.1(1983)、石井明子「ワシントン条約におけるNGOの役割」『かんきょう』25巻8号(2000)15-18頁、<http://www.traffic.org/>を参照。
- <sup>20</sup> 2001年の中央省庁改編等により中央省庁、省庁内部の局部課室の名称や所掌事務等が変更されているが、本稿では当時の名称を用いている。
- <sup>21</sup> 環境庁自然保護局編『自然保護行政のあゆみー自然公園50周年記念ー』(第一法規、1981年)276頁を参照。
- <sup>22</sup> 昭和38年法律第23号による改正。なお、鳥獣保護法は平成14年に全面改正され、「鳥獣の保護及び狩猟の適正化に関する法律」(平成14年法律第88号)となっている。
- <sup>23</sup> 現行の鳥獣保護法では、第25条が輸出規制、第26条が輸入規制を規定している。
- <sup>24</sup> 鳥獣保護管理研究会『鳥獣保護法の解説(改訂第三版)』(2001、大成出版社)140-142頁を参照。
- <sup>25</sup> 前掲注24)141頁を参照。
- <sup>26</sup> (旧)環境庁設置法第4条第7号。
- <sup>27</sup> 本条約は、1964年に米国側から締結の申し入れを受けて、交渉が開始された。昭和47年衆議院外務委員会議録第14号7頁における曾根益委員の質問および穂崎巧政府委員(外務省条約局外務参事官)の答弁を参照。また、前掲注19)340-341頁を参照。
- <sup>28</sup> 日米渡り鳥等保護条約第2条に基づき同条約の附表に列記されている。
- <sup>29</sup> 前掲注21)292頁を参照。
- <sup>30</sup> 昭和47年4月7日衆議院公害対策並びに環境保全特別委員会議録第9号1頁における中島源太郎委員の質問に対する小澤太郎環境政務次官答弁を参照。
- <sup>31</sup> 昭和47年3月12日衆議院公害対策並びに環境保全特別委員会議録第6号2頁における大石武一環境庁長官による特殊鳥類譲渡規制法案の提案理由説明を参照。
- <sup>32</sup> 実際に、日米渡り鳥等保護条約第4条に基づき米国から通報のあったカルフォルニアカッシュョクベリカン、テキサスソウゲンライチョウ等65種が1974年に特殊鳥類に指定された(昭和49年総理府令第62号)。
- <sup>33</sup> 前掲注31)を参照。
- <sup>34</sup> 昭和48年1月30日環自鳥第12号環境事務次官より各県知事あて依命通達「特殊鳥類の譲渡等の規制に関する法律等の施行について」を参照。なお本件通達は、野生生物保護行政研究会編「1992年版 鳥獣保護及び狩猟に関する通達集」(林野弘済会、1992)352-355頁に所収のものを参照した。
- <sup>35</sup> 日ソ、日豪、日中のそれぞれの条約等の交渉経緯については、前掲注21)342-344頁を参照。
- <sup>36</sup> 日中協定に同旨の規定が置かれなかった理由については、当時すでに日中両国がワシントン条約の締約国同士であったことから、相手国政府からの通報による鳥類の指定と規制措置について規定を置く必要がなかった、とされている。前掲注21)344頁を参照。
- <sup>37</sup> 日ソ条約に基づきソ連から通報のあったヨーロッパヒゲワシ、シベリアシロハヤブサ等の23種が1988年に特殊鳥類として指定された(昭和63年総理府令第54号)。なお、ソ連崩壊後は日露渡り鳥等保護条約として引き継がれており、現在は29種が対象となっている。日豪条約についても、通報のあったノーフォークアオハシインコ、オオグロオーストラリアムシクイ等の34種が1981年に特殊鳥類に指定された(昭和56年総理府令第28号)。現在は36種が対象となっている。
- <sup>38</sup> 昭和48年版環境白書29頁を参照。
- <sup>39</sup> 前掲注38)112頁を参照。
- <sup>40</sup> 昭和49年版環境白書314頁を参照。
- <sup>41</sup> 外務省外交資料館所蔵の歴史的文書ファイル(要公開準



備ファイル)「2010-2046絶滅のおそれのある野生動植物の種の国際取引条約(ワシントン条約)」(本稿では以下、「外務省ファイル2046」という。)中の「野生の動物及び植物で絶滅のおそれのある種の国際取引に関する条約」と題する1974年9月25日付け文書を参照(2011年3月2日閲覧)。

<sup>42</sup> 外務省ファイル2046中の「希少動植物保護制度(仮称)骨子(案)」と題する1973年11月9日付け環境庁文書を参照(2011年3月2日閲覧)。

<sup>43</sup> 外務省ファイル2046中の「条約と特殊鳥類規制法との比較対照」と題する環境庁文書に書き込まれた手書きのメモを参照(2011年3月3日閲覧)。

<sup>44</sup> 特殊鳥類規制法は、譲り渡し、譲り受け、引き渡し、引き渡しを受けることを規制しているが、本稿では単に「国内譲渡規制」と記載する。

<sup>45</sup> 前掲注43)を参照。

<sup>46</sup> 外務省ファイル2046中の「野生動植物の取引の規制に関する条約の実施について」と題する1973年11月16日付け通商産業省文書を参照(2011年3月2日閲覧)。

<sup>47</sup> 前掲注43)を参照。

<sup>48</sup> 外務省ファイル2046中の「野生の動植物で絶滅のおそれのある種の国際取引に関する条約への加入に伴う問題点について」と題する1973年11月12日付け大蔵省文書を参照(2011年3月2日閲覧)。

<sup>49</sup> 外務省ファイル2046中の「批准のための国内作業の現状」と題する1974年9月25日付け文書を参照(2011年3月2日閲覧)。ただし、同文書には、環境庁の新法案は未提示と記載されている。

<sup>50</sup> 昭和50年版環境白書316頁、昭和51年版環境白書304頁を参照。

<sup>51</sup> 環境白書では前掲注50)の記述の後、1980年までワシントン条約に関して記述がない。昭和55年版環境白書462頁では、国内体制整備等につき見通しが得られたため、締結承認案件を国会に提出した旨が記述されている。

<sup>52</sup> 昭和47年参議院外務委員会会議録第12号6頁における渋谷邦彦委員の質問、及び、それに対する首尾木一政府委員(環境庁自然保護局長)の答弁を参照。

<sup>53</sup> 市田則孝「ワシントン条約締結までの取り組み」BIRDER 18巻8号(文一総合出版、2004)46-47頁を参照。

<sup>54</sup> 昭和53年5月12日衆議院公害対策並びに環境保全特別委員会会議録第18号5-6頁の岩垂寿喜男委員の質問及び外務省、大蔵省、通商産業省、文部省の答弁を参照。

<sup>55</sup> 外務省外交資料館所蔵の歴史的文書ファイル(要公開準備ファイル)「2010-6547絶滅のおそれのある野生動植物の種の国際取引条約(ワシントン条約)」(本稿では以下、「外務省ファイル6547」という。)中の「ワシントン条約批准検討会」と題する1978年1月25日付け文書(2011年3月2日閲覧)は、条約批准が必要である理由の一つとして、自然保護団体、マスコミの批准圧力の高まりを挙げている。

<sup>56</sup> 昭和53年5月12日衆議院公害対策並びに環境保全特別委員会会議録第18号2頁を参照。以下に引用する。「環境庁の行政上の所管から申し上げれば、環境庁は日本にすむ野生動物の保護をする立場にございます。したがって、こういうものの取引等につきましては直接の権限のある立場ではございませんが、諸外国の野鳥あるい

は野獣、野生動物についての問題でございますので、外国のことについて環境庁としても無関心ではおれない、こういうことでございます」(岩垂寿喜男委員の質問に対する環境庁自然保護局長出原孝夫政府委員答弁)。下線は筆者が付した。日本にすむ野生動物であっても、その取引については環境庁の所管ではないとする趣旨にも見える。

<sup>57</sup> この時期の環境庁の立場については、外務省ファイル6547中の「通称ワシントン条約の施行に関する問題点と既批准国の実態調査要望事項について」と題する1978年2月4日付け環境庁文書においても、環境庁としては「従来通り科学当局は引き受けるとの基本的立場」で協力するとしているが、新法構想には言及していない(2011年3月2日閲覧)。

<sup>58</sup> 前掲注56)の会議録3頁、黒田真説明員(通商産業省通商政策局国際経済部国際経済課長)の答弁を参照。

<sup>59</sup> 前掲注56)の会議録3頁、武末祐吉説明員(大蔵省関税局輸入課長)の答弁を参照。

<sup>60</sup> 市田・前掲注53)を参照。

<sup>61</sup> このタイムラグについては、国会における外務省の説明によれば、①多くの関係省庁の所管の調整に時間を要したこと、②技術的な面での実効性の確保の検討が必要であったこと、③条約の国内的実施のための関係法令の検討に時間を要したこと、④条約締結によって影響を受ける関係業界との調整を行う必要があったこと、の4点が挙げられている。昭和59年6月20日参議院環境特別委員会会議録第七号における中村鋭一委員の質問に対する野口晏男説明員(外務省国際連合局企画調整課長)の答弁を参照。

ただし上記の4点は、他の地球環境条約を締結する際にも検討が必要な一般的論点であり、特にワシントン条約について検討開始から締結に至るまで7年もの長期間を要した理由はなお明確ではない。

<sup>62</sup> 輸出入及び再輸出については通商産業省、海からの持ち込みについては農林水産省とされた。

<sup>63</sup> 哺乳動物、爬虫類(以上について水産動物を除く。)、鳥類、両生類、昆虫については環境庁、哺乳動物、爬虫類(以上について水産動物のみ)、魚類、軟体動物、植物については農林水産省とされた。

<sup>64</sup> 磯崎博司「野生生物保護をめぐる国際動向と日本の国内法」かんきょう16巻2号(1991年)6-9頁も、その6頁において、野生生物の違法取引の根源的な発生源は消費需要の生じる輸入国にあること、輸入国における国内法令整備の責任を指摘する。

<sup>65</sup> 後年、環境庁もワシントン条約に関する国内法の検討について、特殊鳥類規制法を参考にするとの考えを示している。昭和61年12月12日衆議院環境委員会会議録第3号8頁における岩垂寿喜男委員に対する古賀章介政府委員(環境庁自然保護局長)答弁は、国内法制度の検討について、「特殊鳥類の譲渡等の規制に関する法律というのがございますけれど、これは譲渡、輸出入を規制しておるということでございます。こういうものも一つの参考になろうかというふうに考えております」としている。

<sup>66</sup> 例えば、『トラフィック(ジャパン)ニュースレター』Vol.2 No.1(1984年)20-21頁では、シロテテナガザル、クロテナガザルが国内で販売されていた事例を掲載している。アロワナについては、同ニュースレター Vol.2



- No.2(1985年)の松村至展「ワシントン条約で規制されているアロワナ類とその他の熱帯魚類の日本での販売状況」を参照。このほか、1986年7月26日付け朝日新聞「野生動物取引 横行する不正輸入 防止には法整備が急務」と題する記事、アジアアロワナについて1986年9月22日付け朝日新聞「密輸？観賞魚また店頭に」とする記事を参照。
- <sup>67</sup> 決議については『トラフィック（ジャパン）ニュースレター』Vol.2 No.3（1985年）を参照。また、決議の仮訳については、三好信俊「絶滅のおそれのある野生動植物の譲渡の規制等に関する法律について」『法律のひろば』40巻9号(1987年)50頁に掲載された資料を参照。
- <sup>68</sup> 来日当時、エジンバラ公フィリップ殿下は、WWFの総裁でもあった。  
[http://wwf.panda.org/who\\_we\\_are/organization/presidents/](http://wwf.panda.org/who_we_are/organization/presidents/)（last visited Feb. 7, 2011）。
- <sup>69</sup> 1984年10月19日朝日新聞朝刊3面の「野生生物保護輸入規制など強化 エジンバラ公に中曽根総理約束「国内法の整備も」と題する記事、同年10月19日朝日新聞夕刊4面の「動植物の取引 対応策を指示 首相」と題する記事を参照。
- <sup>70</sup> 世界平和研究所編『中曽根内閣史資料編（続）』（丸の内出版、1997年）397頁を参照。
- <sup>71</sup> 前掲注69)の10月19日朝日新聞夕刊記事を参照。
- <sup>72</sup> 昭和59年10月26日関係省庁申合せ「ワシントン条約関係省庁連絡会議の開催について」。環境庁官房総務課編『環境・公害関係資料集』（ぎょうせい、1975年）2285・20-2285-21頁に所収のものを参照。
- <sup>73</sup> 前掲注72)「環境・公害関係資料集」2285・22-2285・23頁に所収の資料、三好・前掲注67)50-51頁に掲載された資料を参照。また、前掲注67)の『トラフィック（ジャパン）ニュースレター』15頁も参照。
- <sup>74</sup> 本文2.（2）で前述したように、ワシントン条約の規定上、条約対象種を我が国へ輸入する場合には、輸出国の発行した輸出許可証が要求される場合があるが、当時の輸入貿易管理令は、原産地証明書でも我が国への輸入を認めていた。原産地証明書は商工会議所など地域の公的機関が発行するものでも認められたうえ、偽造が容易であったため、我が国への条約違反の輸入が多発する一因と指摘されていた。『トラフィック（ジャパン）ニュースレター』Vol.2 No.1（1984年）を参照。
- <sup>75</sup> 昭和61年1月22日参議院決算委員会会議録第2号28頁における、関嘉彦委員の質問に対する加藤睦美政府委員（環境庁自然保護局長）答弁などを参照。
- <sup>76</sup> （旧）環境庁組織令の一部を改正する政令（昭和61年政令第233号）。
- <sup>77</sup> （旧）環境庁組織令（昭和46年政令第219号）第27条。
- <sup>78</sup> （旧）環境庁設置法（昭和46年法律第88号）第4条第1号。
- <sup>79</sup> （旧）環境庁設置法第4条第2号。
- <sup>80</sup> 幸丸政明「野生生物保護行政の歴史と展望」『環境研究』85号(1992年)75-79頁を参照。幸丸は、野生生物課設置前後の動向を「鳥獣保護行政から野生生物保護行政への転換」と評している。
- <sup>81</sup> 昭和61年4月11日衆議院環境委員会会議録第3号3頁における岩垂寿喜男委員の発言として、新設される野生生物課がワシントン条約を担当すべきとの発言があり、これに対して加藤睦美政府委員（環境庁自然保護局長）も、野生生物問題には当然ワシントン条約関係も含まれると答弁している。
- <sup>82</sup> 野生動植物の保護に関する企画調整権限は、環境庁設置法に基づいて、もともと環境庁が有していたものと観念できるが、野生生物課が予算、人員を有する現実の創発主体として設置されたことに意味があったと考える。
- <sup>83</sup> 昭和60年4月16日衆議院環境委員会会議録第5号15頁における、岩垂寿喜男委員の質問に対する加藤睦美政府委員（環境庁自然保護局長）答弁を参照。
- <sup>84</sup> 昭和61年12月12日衆議院環境委員会会議録第3号7頁における岩垂寿喜男委員の質問に対する稲村利幸環境庁長官答弁を参照。
- <sup>85</sup> 本法の概要については、三好・前掲注67)、西山裕「希少野生動植物の国内取引規制の実施—絶滅のおそれのある野生動植物の譲渡の規制等に関する法律」時の法令1323号(1988)5-13頁を参照。
- <sup>86</sup> 昭和62年政令第375号。
- <sup>87</sup> この点については、『トラフィック(ジャパン)ニュースレター』Vol.4No.4Vol.5No.1合併号（1988年）22頁を参照。ペットショップ経営者らによってシンガポールから密輸入されたアジアアロワナが国内販売されていた事例とされている。
- <sup>88</sup> 幸丸・前掲注80)78頁を参照。
- <sup>89</sup> 環境庁野生生物保護行政研究会編『絶滅のおそれのある野生動植物の種の保存に関する法律—法令・通知・資料—』（中央法規、1993年）10頁は、ワシントン条約への加入を契機に、従来の鳥獣保護行政の枠組みを超えて、国内外の野生生物の体系的な保護に取り組むべきとの認識が次第に高まったことが、野生生物課の設置につながった旨の認識を示している。
- <sup>90</sup> 前掲注66)を参照。
- <sup>91</sup> 磯崎博司「野生生物の保護に関する日本の法制度」人間環境問題研究会編「環境法研究」20号（1992）65-86頁、木原啓吉「自然保護行政と国際的責任—ワシントン条約国内法の施行を機に」『ジュリスト』901号（1988）46-49頁を参照。
- <sup>92</sup> 例えば、『トラフィック（ジャパン）ニュースレター』Vol.3 No.4 Vol.4 No.1合併号(1987年)、1987年12月2日付け朝日新聞「野生動植物保護 ワシントン条約国内法が施行 “密輸ニッポン” 返上多難」と題する記事などを参照。
- <sup>93</sup> 『トラフィック（ジャパン）ニュースレター』Vol.4 No2/3(1988)合併号を参照。
- <sup>94</sup> 前掲注93)を参照。
- <sup>95</sup> 「地球環境保全に関する関係閣僚会議の開催について」（平成元年5月12日閣議口頭了解）。平成3年版環境六法1740頁に掲載されたものを参照した。
- <sup>96</sup> 「地球環境保全に関する施策について」（平成元年6月30日地球環境保全に関する関係閣僚会議申合せ）。平成3年版環境六法1740頁に掲載されたものを参照した。
- <sup>97</sup> 宇都宮深志『環境理念と管理の研究 地球時代の環境パラダイムを求めて』（東海大学出版会、1995年）12頁は、1988年から1991年を「地球環境政策の萌芽期・形成期」としている。
- <sup>98</sup> 望月時男「ワシントン条約と野生生物保護（環境法の現状と問題点）」『法律のひろば』42巻11号(1989)38-45頁を参照。この論考は、野生生物保護を地球的規模の環境保全の取り組みの一環と位置づけている。

- <sup>99</sup> 1989年10月4日付け読売新聞夕刊2面「第8回ワシントン条約締約国会議 日本開催は微妙に 省庁の費用分担でモメる」と題する記事を参照。
- <sup>100</sup> 1989年10月5日付け朝日新聞夕刊2面「ワシントン条約91年会議、日本招致へ全力 環境庁など」と題する記事を参照。
- <sup>101</sup> 磯崎・前掲注91)を参照。
- <sup>102</sup> 絶滅のおそれのある野生動植物の種の保存に関する法律施行令(平成5年政令第17号)別表第二。前掲注89)22頁の図1「希少野生動植物種の指定」を参照。
- <sup>103</sup> 磯崎・前掲注91)86頁の文末脚注(33)を参照。
- <sup>104</sup> ただし、違法に輸入されたことを知っていた場合のみ命令しうることとされ、善意第三者に対しては命令できないという限界がある。磯崎・前掲注101)、大塚・前掲注11)598頁を参照。
- <sup>105</sup> 外務省ホームページにおいても、ワシントン条約に関するわが国の貢献として、1989年～1994年の締約国会議ホスト国としての貢献、1992年以降の条約関連委員会への人的貢献、資金拠出をあげている。  
<http://www.mofago.jp/mofaj/gaiko/kankyo/jyoya/ku/wasntn.html> を参照(2011年3月23日閲覧)。
- <sup>106</sup> 第9回締約国会議において、日本は常設委員会の議長国に全会一致で選出された。金子・前掲注5)は、その一因として、日本の条約履行改善が国際的に評価されたことをあげる。条約の国内履行措置によって、我が国の対外的プレゼンスが左右されることを示す例と言えよう。この点からも国内省庁による国内担保措置の積極的創発が必要不可欠と言えよう。
- <sup>107</sup> ただし、我が国が、地球の生物多様性の保全に向かって、ワシントン条約上の責務を果たすとともに、締約国会議等の国際的な議論の場においても今後の条約スキームの発展のために尽力すべきであることは忘れてはならない。西井編・前掲注1)(金子執筆部分)112頁を参照。
- <sup>108</sup> 前掲注89)を参照。
- <sup>109</sup> 宇都宮・前掲注97)10頁は、1972年前後の国際的環境危機意識をテコとした国内環境法制度の整備により、公害克服にはある程度成功した旨を述べている。ワシントン条約対応のための新たな法制度の整備も、この時期の国際的動向をテコにして試みられたが、奏功しなかったと言えるのではないだろうか。
- <sup>110</sup> 宇都宮・前掲注97)は、1992年-2000年を「地球環境政策の発展期」とし、この時期の具体的な政策動向として、種の保存法の制定に言及している。我が国のワシントン条約対応に向けた創発は、1970年代の逸機の後、「地球環境政策の萌芽期・形成期」(前掲注97))以降の地球環境問題への危機意識の高まりとともに、他の地球環境条約と並行して積極化したと言えるのではないだろうか。
- <sup>111</sup> 名古屋議定書はCOP10最終日の前日まで合意が形成されず、最終段階で議長案が合意されたとされる。COP10議長の松本龍環境大臣の発言として、  
<http://eco.nikkeibp.co.jp/article/column/20101102/105159/> を参照(2011年3月29日閲覧)。また、松本龍「環境外交の舞台裏」(日経BP、2011)参照。

## 【付記】

本稿は、平成21年度大学高度化推進経費「新任教員のスタートアップ経費」、および、平成23年度科学研究費補助金(基盤研究(B)、課題番号23310031)の支援を受けて行った研究成果の一部である。

## 【謝辞】

本稿の執筆に当たっては、トラフィック(ジャパン)より、無償でニュースレター・バックナンバーの提供及び貸与を受けました。

また、本稿に関する研究の過程で、新潟大学国際センターの宮田春夫教授より、貴重な御助言、御示唆をいただきました。

上記につきまして、厚く御礼申し上げます。

# 学 術 資 料

【研究ノート】

## ISO14001認証辞退に関する自治体アンケート調査

丸谷一耕\*・鳥井俊輔\*\*・美濃英雄\*・中村修\*\*\*

### Questionnaire survey to local governments on discontinuation of ISO 14001 registration

Ikkou MARUTANI, Shunsuke TORII, Hideo MINO and Osamu NAKAMURA

#### Abstract

ISO 14001 was issued in 1996 and local governments, schools and other various institutions as well as enterprises have attained international standards of certifications of ISO 14001. However, in Japan, local governments have increasingly discontinued ISO 14001 registration.

In this study, we surveyed all local governments that have discontinued ISO 14001 registration.

The results of the survey revealed the following reasons for discontinuing ISO 14001 registration: (1) Cost of assessment is high, (2) ISO 14001 registration requires more time and trouble than other Environment Management Systems (EMS), and (3) There is no benefit from the assessment of ISO 14001.

After discontinuing ISO 14001 registration, the local governments are either: (1) using ISO14001 on their own self declaration, (2) using another EMS, or (3) using their own EMS.

Key words : ISO14001, Environment Management System, EMS, government, own management system

#### 1. はじめに

昭和63年版環境白書が地球温暖化、オゾン層破壊等の個別の問題事象を地球環境問題として論じてからすでに20年余が経つ。この間、地球環境保全に向けた国際的な対策枠組についての議論、交渉が進展し、オゾン層保護のためのウィーン条約やモントリオール議定書など当時すでに存在していた国際環境条約に加えて、国連気候変動枠組条約や京都議定書など新たな国際環境条約が成立した。

ISO14001の認証取得を辞退した自治体を対象にアンケートを実施した。本稿では、その調査結果を紹介する。

ISO14001が1996年に発行され10年以上が経過した。日本適合性認定協会（以下 JAB）への認証登録数は、20,000件を超えているが、2008年度を境に減少傾向にある。中でも、自治体の登録数の減少は著しく2004年9月の514件をピークに減少しており、2009年12月現在で、269件になっている。<sup>1)</sup> (図1)

登録数の減少の原因としては地方自治体の合併による認証辞退が予想できる。一方、ISO14001に準拠した環境マネジメントシステム（以下、EMS）を審査登録の形ではなく、自己宣言として運用しているケースや他の EMS に移行したケースなども多く見られ、自治体の EMS が ISO14001だけから様々な形式へと多様化していることが予測される。(中口

\* 長崎大学大学院生産科学研究科博士後期課程

\*\* 長崎大学大学院生産科学研究科博士前期課程

\*\*\* 長崎大学大学院水産・環境科学総合研究科

受領年月日 2011年6月29日

受理年月日 2011年10月19日

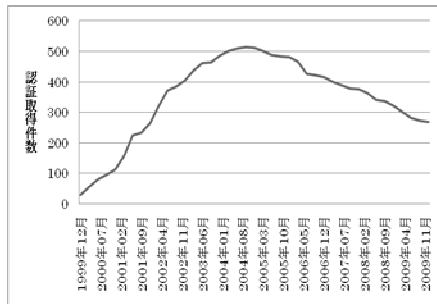


図1 公共行政分野の登録数

(出典：財団法人日本適合性認定協会)

ら2007)

自治体の ISO14001 やその他の EMS については、さまざまな研究がおこなわれている。山本<sup>2)</sup> は、全国の認証取得をおこなっている自治体に対して、全数調査をおこない、取り組みの状況と問題点を明らかにした。

また、川崎<sup>3)</sup> は、自治体がすでに導入している計画と ISO14001 の調整が問題であると指摘している。例えば、自治体の環境基本計画と ISO14001 が連携していない、などである。これは自治体の環境政策と EMS は連携すべき、という考え方が背景にあると思われる。

中口<sup>4)</sup> は、2006年に過去に EMS を運用した自治体に対してアンケートをおこない、詳細に分析している。この調査では、運用を中止した自治体についても調査されている。

ただ、中口の調査以降、ISO14001 の審査登録を取り消している自治体は増えている。そこで、「自治体がなぜ ISO14001 をやめたのか」という視点での分析は中口の調査時点よりも、より十分に検討する必要に迫られている。そこで、アンケートによって調査をおこなった。

## 2. 調査方法

### ＜調査対象＞

過去に、日本適合性認定協会に登録していたが、2009年12月現在までに登録を継続せず認証を辞退したすべての地方自治体を調査対象とした。

この自治体名については日本適合性認定協会からリストの提供を受けた。

なお、日本適合性認定協会は、経済活動分類（産業分類）として39の登録分野を設定している。その中の「36.公共行政」には、本庁舎ではなく、消防署やごみ処理施設、下水処理施設などが単独で審査登

録をおこなっているケースもある。本調査では、消防署やごみ処理施設、下水処理施設などが単独で審査登録をおこなっているケースを除き、本庁舎や政策を運用している部署が登録をおこなっている場合のみを調査対象とした。また、辞退の理由が合併などの場合にも調査対象外とした。

### ＜調査方法および結果＞

リストに基づいて質問票を郵送した。

発送数：306件

返信数：205件

うち調査対象外 42件

有効回答数：163件

有効回収率：53%

回答方法：返信用封筒・FAX・Email

調査時期：2009年12月

## 3. 調査結果

### ・ISO14001の認証登録を辞退する理由

認証登録から辞退の期間が図2である。

6年未満が最も多い。これは、審査登録制度で3年を1つのくりにしているため、2回目の更新審査（再認証審査）を機に継続を辞退しているためであると考えられる。

ISO14001の審査登録を辞退した理由としては、図3の通り、審査費用が大きいことが最大の理由になっている。これに続き「ISO14001で求められる

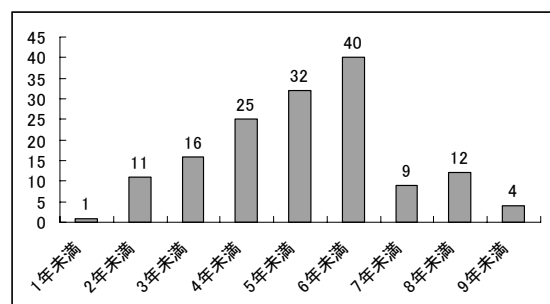


図2 ISO14001の審査登録辞退までの期間

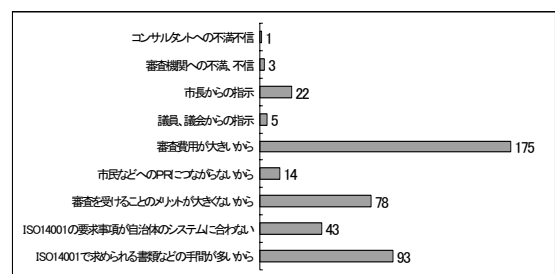


図3 ISO14001の審査登録を辞退した理由

書類などの手間が多いから」「審査を受けることのメリットが大きくないから」が上位になる。審査費用に対して、審査の効果が小さいと考えていることが想像できる。

この2点については、中口の調査結果とほぼ同じであった。

#### ・ISO14001辞退後の動向

ISO14001の審査登録を辞退した後、EMSをどのように運用しているかを尋ねた。

LAS-E（環境自治体スタンダード）やKES、EA21（エコアクション21）などの別のEMSに移行しているケースは極めて少なかった。

ISO14001の自己宣言は、全体の24%であった。なお、自己宣言とは自己適合宣言の略で、外部の審査登録機関による認証を受けていないだけで、EMSとしてはISO14001のままである。

オリジナルのEMSを構築しているケースが最も多く50%を占めていた。オリジナルのEMSとはISO14001などを参考に、自治体独自につくりあげたEMSのことである。

2006年の中口の調査では、登録辞退後の動向として、自己宣言が37%、ISO以外のEMSが1.7%、オリジナルのEMS27%、EMSの運用中止が31%となっている。

中口の調査以降、登録辞退をした自治体の数は大きく増えたが、同時に辞退後の動向もまた大きく変化した。特に、自己宣言に移行するのではなく、オリジナルのEMSに移行するケースが多くなっている。

自治体が自己宣言ではなく、オリジナルのEMSにした理由としては、簡素化が31%と最も多くあげられている。簡素化とは、例えばISO14001で求められるシステム文書の量や範囲および管理が煩雑すぎて、それを減らして簡素にする、というようなこ

とである。

しかし、民間企業では、ISO14001でも、システム文書をA4 17ページ、様式8枚にしている報告<sup>6)</sup>もあり、ISO14001だからシステムが重くなるということとは考えにくい。

それゆえ「簡素化」という回答から考えられることとしては、自治体のシステムとISO14001のシステムがうまく調整されていなかったため、現場では二重のシステムになっていたのではないかと、ということである。二重のシステムとは、例えば、紙の消費量の記録が、自治体のシステムとISO14001のシステムの両方に記録・管理するなどである。つまり、従来の紙の消費記録だけでなく、わざわざISO14001用に紙の消費記録を作成しなければならない。

また、自由回答欄には、「サイトを自由に拡大させるため」「自由に目標設定ができるため」などの意見が目立ち、審査登録機関の規定や規格、審査費用に縛られずに自由にシステムを構築するためにオリジナルのEMSを選択していることがわかる。

また、環境基本計画や温暖化防止計画などで庁舎の環境負荷の管理をしている自治体では、わざわざそれらをISO14001で管理する必要がない。ISO14001があることで、二重管理になる。そこで二重管理を避けるためにも、オリジナルのEMSにしたこともわかった。

#### ・自治体がISO14001を運用する意義

登録辞退した自治体に対して、ISO14001を導入していた際に、達成された事柄について質問した。

「最も良かった」と回答した場合には2ポイント、「よかった」と回答した場合には、1ポイントとして、集計した結果が図6である。回答項目のうち「一般事業」とは、環境基本計画・温暖化防止計画・下水処理事業・廃棄物処理事業・市民の啓発事業など自治体の仕事として普段している事業（行政サービス）を指す。

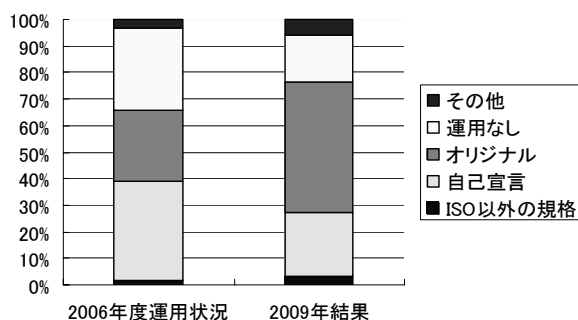


図4 ISO14001の審査登録を辞退したのちのEMSの運用状況

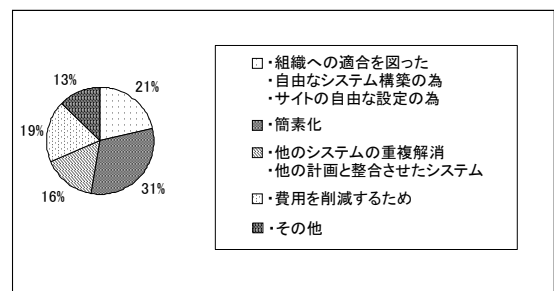


図5 オリジナルのEMSにした理由

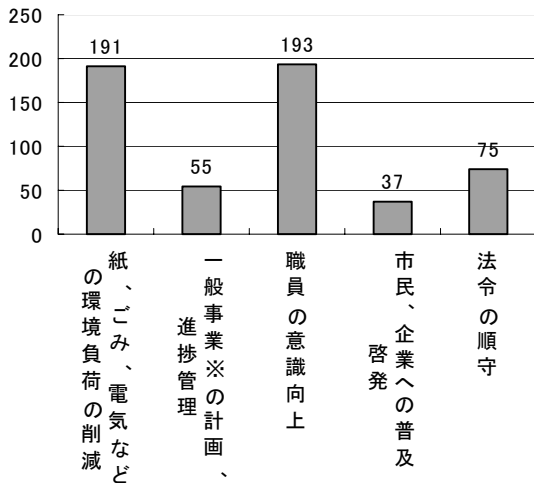


図6 自治体がISO14001を運用する意義

紙・ごみ・電気などの環境負荷の削減と職員の意識向上については、達成されたと評価されている。一方、一般事業の計画・進捗管理や法令の順守、市民・企業への普及啓発では、達成されたポイントが低かった。

ISO14001では、規格要求事項4.3.1の中で「活動、製品及びサービスについて組織が管理できる環境側面及び組織が影響を及ぼすことができる環境側面を特定する。」<sup>5)</sup>としており、組織の活動に伴う環境負荷だけではなく、製品やサービスについての環境側面を特定し、EMSの中で構築しなければならないとしている。

つまり、紙、ごみ、電気といったエコオフィス活動以外に、行政サービスにおいても環境側面として特定し管理する必要がある、ということだ。

これは、ISO14001が行政の環境基本計画や温暖化防止計画などを管理する、ということでもある。

民間の工場などは、環境関連の法律、計画の遵守を基本にしてISO14001でより活発な環境活動をおこなっている。しかしながら、自治体は環境関連の計画を立案するところである。その環境関連の計画がISO14001で管理されることになれば、自治体の作成する環境基本計画とISO14001のどちらが上位に位置するのが混乱することになる。

そこで、「環境基本計画」「温暖化防止計画」「廃棄物処理計画」「下水道普及計画」などの行政の計画とISO14001の関係性を調査した。その結果が図7である。

自治体の行動計画とEMSを統合しているという回答は17%と低く、関連が薄いとしている回答は32%にも及ぶ。

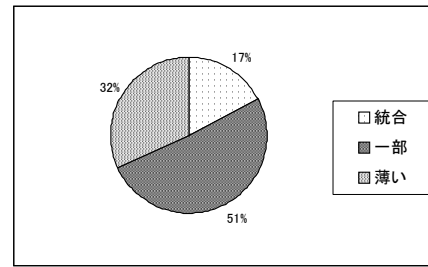


図7 ISO14001と他の計画との関連性

このことから、自治体はISO14001を他の行動計画と関連づけていないことがわかった。

また、同質問項目の自由回答欄では、

- ・環境基本計画を上位概念としてISO14001を運用しているケース
- ・環境基本計画の進捗管理にEMSを運用しているケース
- ・二重管理を避けるため計画からEMSを切り離しているケース

など、自治体の環境関連計画とEMSの位置づけは多様化していた。

そこで、自治体に対して、ISO14001という管理手法のどの部分に効果を感じているかを規格要求事項に沿う形で具体的に設問を用意し質問を行った。

(表2)

その結果、庁舎内の環境負荷の削減項目及び職員の意識啓発に効果があった。

一方で市民・企業への啓発、業務の効率化、行政サービスの向上では、効果が少なかった。

また、マネジメントシステムの根幹となるISO14001の審査による課題発見や内部監査での課題発見、トップによるマネジメントレビューは一定の効果があるものの、システム全体の効果としては評価されていなかった。

表1 ISO14001と他の計画との関連性 自由回答欄

- ・各計画にISOのマネジメントシステム手法を使っていた
- ・環境基本計画を上位計画に位置付け、ISOを他の計画の進捗管理ツールとして活用
- ・実行計画(事務事業編)の取組に一層着実に推進するため
- ・「環境基本計画」はISO14001のシステムにより進捗管理している。
- ・過去に二重管理されていた時期もあったが、徐々に各計画から切り離されていった

表2 ISO14001に準拠したEMSを運用した際に効果があった項目

効果のあった項目	ポイント
エネルギーの削減	233
紙の使用量の削減	221
廃棄物の削減	234
リサイクル量の増加	220
職員の意識向上	240
自治体のイメージアップ	142
市民への啓発	92
企業への啓発	92
業務の効率化	56
コミュニケーションの充実	64
環境基本計画や温暖化防止計画の進捗管理	134
行政サービスの向上	54
審査での審査員による課題の発見	104
内部監査員による課題の発見	114
トップによるマネジメントレビュー	124

効果が大きかった→2ポイント

どちらかと言えば効果が大きかった→1ポイント

どちらかと言えば効果が小さかった→0ポイント

効果が少なかった→-1ポイント

#### 4. 結果と考察

このアンケート調査の結果から以下の4点が明らかになった。

##### ①登録数の減少

自治体自らの判断でISO14001の審査登録を辞めているケースが多くを占めていることがわかった。

##### ②ISO14001の効果

自治体で、ISO14001に準拠した環境マネジメントシステムを運用した場合の効果として、「紙・ごみ・電気などの環境負荷の削減」や「職員の意識向上」が多く占めていた。一方、行政サービスや一般事業の計画進捗管理の手法としてISO14001を活用し効果を上げるためにはなんらかの改善すべき課題があることがわかった。

また、「環境基本計画」「温暖化防止計画」「廃棄物処理計画」「下水道普及計画」などの行政の計画とISO14001の関連が薄いことがわかった。

##### ③辞退の理由

辞退の理由では、費用を理由にあげる自治体が多く、書類などの手間や審査を受けることのメリット

が薄いという理由が挙げられ、費用対効果が薄いと感じていることがわかった。

紙、ごみ、電気などの削減効果は、運用開始後は大きいと運用を数年すると削減率は減ることが多く、認証当初にくらべ費用対効果が薄れてくると感じていることが予想される。

##### ④ISO14001の登録辞退後の動き

他のEMSへの移行もあったが、自治体が独自に作成したオリジナルのEMSに移行していることがもっとも多かった。その理由としては、「自治体組織に合わせる」「簡素なものにする」の理由が多く挙げられ、自らの組織に必要なことを重点的にマネジメントしていることがわかった。

#### 参 考 文 献

- 1) 財団法人日本適合性認定協会, 環境マネジメントシステム適合組織の産業分類別件数推移, 財団法人日本適合性認定協会, (オンライン), [http://www.jab.or.jp/soshiki/tdb\\_i14d\\_data04.html](http://www.jab.or.jp/soshiki/tdb_i14d_data04.html), (参照2009.12.30)
- 2) 山本芳華; 環境マネジメントシステムと環境政策, 京都大学博士論文, 2007年
- 3) 中口毅博, 多比良康彦; 環境自治体白書2007年版, 生活社, 8-31, 2007年
- 4) 財団法人日本規格協会, JIS Q 14001 (ISO 14001) 環境マネジメントシステム—要求事項及び利用の手引, 1-22財団法人日本規格協会, 2004年
- 5) 特定非営利活動法人木野環境; 文書のスリム化サービス, NPO法人木野環境, (オンライン), <http://www.kino-eco.or.jp/dc/>, 2009/12/30





【研究ノート】

# ISO14001における有効性審査の指摘事項に関する事例研究

美濃英雄\*・丸谷一耕\*・中村修\*\*

## Case study on items identified in ISO 14001

Hideo MINO, Ikko MARUTANI and Osamu NAKAMURA

### Abstract

Recently, a new assessment method is being employed in Environment Management System ISO 14001. The new method assesses effectiveness. Formerly, only a conformity assessment for the reduction of the environmental load was carried out. The assessment method was changed to a combination of "conformity assessment and effectiveness assessment." The analysis results of items identified by the actual assessment showed that more items related to conformity were identified than those related to effectiveness, even though the assessment method had changed. This could be a serious issue, which may spoil objectivity and reproducibility of the assessment.

Nondisclosure agreements have been concluded as items identified by assessment are involved in confidentiality of organizations. There are few cases where the actual items identified are disclosed. The disclosed items identified were collected and introduced.

Key words : ISO14001, reproducibility of assessment, conformity assessment, effectiveness assessment, assessment agency, items identified

### はじめに

国際規格であるISOの認証を受けた工場で作られた製品は、世界のどの地域で作られても同一のものと考えられている。例えば、ISO9001などはマネジメントシステムであり、製品ではなく仕組みを認証するものである。ISO9001の認証を受けるということは、その工場で作られた製品や仕組みの再現性が保証されただけでなく、その工場のISO審査をした審査機関の審査方法、審査結果の再現性も保証され

るということでもある。Aという審査機関が認証した工場であれば、Bという審査機関が審査しても同様な認証結果になる、ということである。

同様に、ISO14001の審査機関による審査について、どの審査機関が行っても審査結果は客観性があり、その結果は、ほぼ同じであるという再現性が期待されている。なお、再現性とは科学用語であり、一般に審査で用いられる用語ではない。審査の場面では「審査の客観性」という使い方もある。

ISOマネジメントシステム審査の客観性、再現性は、ISO19011規格、(監査の指針)<sup>1)</sup>で定められている。このISO19011に適合した審査が行われることで、ISO審査の客観性、再現性が確保されている。

2009年、ISO認定機関、認証機関等からなる「マネジメントシステム信頼性ガイドライン対応委員

\* 長崎大学大学院生産科学研究科博士後期課程

\*\*長崎大学大学院水産・環境科学総合研究科

受領年月日 2011年6月29日

受理年月日 2011年10月19日

会」は、「マネジメントシステム規格認証制度の信頼性向上のための具体的な取組」を経済産業省に報告した。

これによって、ISO14001の審査は「適合性審査」中心から「適合性審査＋有効性審査」へと転換した。適合性審査とは「規格の要求事項に適合した仕組みを組織内に構築すること」である。

なお、「規格の要求事項に適合した仕組みを組織内に構築する」とは、ISO14001規格では「～すること」(～shall)が61項目定められ、その61項目を組織に展開することである。適合性審査において「～すること」は、組織においておおよそ定められている、ということでもある。

一方、経産省からのアクションプラン(2009)<sup>2)</sup>で有効性審査とは、

「認証審査において、企業のマネジメントシステムが、規格に適合しているだけでなく、有効に機能しているかどうかを、パフォーマンスが向上しているかどうかで判断すること」

と公表された。

これを受けて、日本マネジメントシステム認証機関協議会<sup>3)</sup>では、有効性審査の徹底が検討され、すべてのISO審査機関にも波及した。その結果、審査員の審査手法は、適合性審査のみから、(適合性審査に加えて)有効性審査へシフトされていくことになる。なおISO14001において審査機関による指摘事項は、審査を受ける組織において、絶対的な意味を持つ。指摘の種類によっては改善を求められ、もし改善することができなければISO14001の認証を受けることができないからだ。

こうした審査の重要性および審査の再現性の視点から、本稿では有効性審査の実態について、その指摘事項から検討した。

## 1. 研究方法

### 1.1 研究の方法

有効性審査に関する研究のみならず、審査機関に関する先行研究は少ない。ISO14001の有効性審査が2009年に公表されて、まだ時間がたたないこと。また、審査機関の行う審査は客観性があり再現性があるべきという暗黙の認識の存在があるために、審査機関を対象とする研究が少なかったと考えられる。

そうしたなか上田(2009)<sup>4)</sup>が、適合性評価の限界と有効性評価の出現についての課題をあげた。ま

た、筆者ら(2010)<sup>5)</sup>は、ISO審査機関から見た有効性審査について記述した程度であり、これら以上の検討は行われていない。

そこで本稿では、ISO審査機関が行った有効性審査の具体的な事例から、審査の客観性、再現性について検討を加えた。

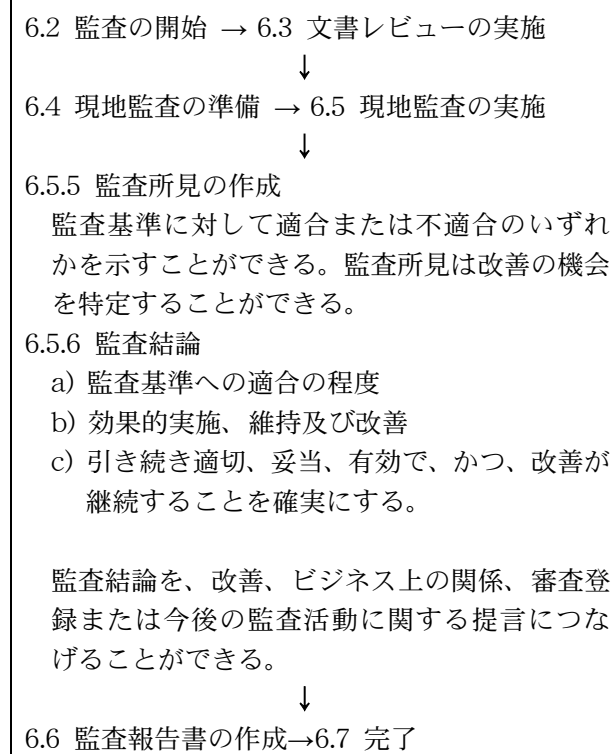
先にISO14001の有効性審査の実情について、実際の指摘事項から解明する。まず、審査の流れはISO19011(監査の指針)で定められている。ISO19011はISO14001などと同じ国際規格の一つであり、ISO14001などの審査機関が審査を行う手順について定められている。下表1で抜粋を記載した。

指摘事項は、表1の、所見、結論、ISO審査の成果物として報告書に記載される。実際の審査では、ISO審査機関から指摘事項(通常は複数)が提示される。

ただし、指摘事項は組織の機密事項に関わるなど、守秘義務契約が結ばれている。このため、実際の指摘事項が公開されている例はほとんどない。

そこで、筆者らはわずかに公開されている文献(黒柳・西沢, 2008～2011)、資料<sup>6-8)</sup>から86件の指摘事項を集めた。この86件の指摘事項は、2008年1月から2011年3月の期間にわたるものである。また、事例は複数の業種、組織であり、審査機関も特定されていない。

表1 ISO19011(監査の流れ 抜粋)



## 1.2 指摘事項のランク分類

審査機関の審査報告書に記載される指摘事項は、通常以下3～4種類にランクが分けられる。(例)

- ・不適合または是正処置要求

不適合 (nonconformity) とは ISO14001 の 3.用語及び定義では「要求事項を満たしていないこと」と定められている。要求事項とは ISO14001 規格、法律、条例、環境マニュアルなど社内手順があげられる。不適合の中で、重要度に応じて「重大、軽微」などの区分けがされている。「決められたことが守られていない」ことに対する指摘事項で、ISO の認証を維持する上での強制力を持つ。

- ・観察事項 (observation)

上記、不適合にはあたらないまでも、将来、不適合に発展する可能性がある指摘事項

- ・改善事項 (opportunities for improvement)

規格の適合性に関連は無いが、審査顧客のマネジメントシステムに改善のヒントを示唆する事項。単なる〇×ではなく、有効性審査では重視される指摘事項と言える。審査顧客からも期待がある反面、審査の指摘事項範囲を逸脱する可能性もある。

## 2. 結果

### 2.1 指摘事項の傾向分類

86件の指摘事項は、A 現場・現象に関する指摘 (14事項、16.3%) B 適合性に関する指摘 (63事項、73.3%) C 有効性に関する指摘 (9事項、10.4%) に、分けることができた。(図1)

その個別の指摘例は下表 2-A、2-B、2-C のようになった。なお、A、B については代表的事例のみ紹介し、C 有効性に関する指摘 の事例はすべてあげ、その指摘時期も ( ) 内に示した。

表 2-A ISO14001審査指摘事項の3分類

A 現場・現象に関する指摘例 (14事項から抜粋)
・産廃置場掲示板の表記に紙くずが抜けていた。
・廃掃法で未契約業者への委託、管理表交付状況報告書が提出されていない。
・マニフェストの保管で E 票の無いものがある。
・浄化槽付近に期限切れ消火器が設置されていた。

表 2-B ISO14001審査指摘事項の3分類

B 適合性 (ISO14001規格を組織に当てはめた度合い) に関する指摘例 (63事項から抜粋)
・環境マニュアルでは、部門の実施計画を作成することになっているが、計画の手段が、事務部門、製造部門で同じ内容になっていた。
・環境評価基準書では、廃棄自動車、空調機など5年～10年での排出台数を基準に評価することになっているので、検討されることを望む。
・環境マニュアルでは、“著しい環境側面について外部とのコミュニケーションを行うかどうかを決定し、その決定を記録する”と規定されているが、決定を記録したものはなかった。

表 2-C ISO14001審査指摘事項の3分類

C 有効性 (組織の環境パフォーマンス向上度合い) に関する指摘例 (9事項)
①有益な環境側面が特定、改善されているが、実行する為の力量を考慮すると良い。(2008.12)
②継続的改善の対象は本来業務にある。環境側面の抽出を広く考え、本来業務における環境改善を考えると良い。(2010.04)
③環境目的の例「遅刻をしない」「快い挨拶」などもある。(2010.04)
④環境方針に企業特有の目玉となる項目を含めているか、または環境方針の中に事業拡大に結びつける考えを入れているかが不明確。(2008.01)
⑤生産だけでなく製品寿命の延長やリサイクル部品の使用拡大、消費電力を低減する製品の開発、有害物質を含む部品の排除などの観点から現行製品を見直しているかが不明確。(2008.01)
⑥目的目標に、より重要な業務改善につながるテーマが設定されていない。(2008.01)
⑦本来業務の中で、有益な環境側面を抽出していない。(2010.04)
⑧製品を通じて社会の環境に対し、影響を及ぼすことのできる間接影響が考慮されていない。(2008.04)
⑨ISO14001と9001を審査登録されているが、手順の一本化など統合化を検討すると良い。(2008.04)

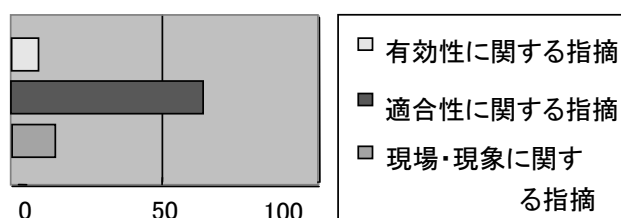


図1 ISO14001 指摘事項の3分類

## 2.2 有効性指摘の特徴

86の指摘事項のうち、有効性に関する指摘と分類された前記表2-C ①～⑨の各事例について、その特徴を検証する。

- ①従来であれば有益な環境側面（環境に与える良い影響）が特定、改善されていれば問題ないところであるが、成果に対して注文をつけている。
- ②紙ごみ電気などの直接的な環境負荷にとらわれず、製造、建設、サービス業など、それらの本来業務から、環境影響に結び付けることを奨励している。
- ③時間を守る、良い人間関係などは、仕事の効率をアップさせ、それが環境に影響するということであるが、ISO14001を拡大的にとらえている。
- ④どこの組織でも使えるような環境方針ではなく、利益につながるような特色を示唆している。
- ⑤単なる環境ではなく、製品設計などISO9001に踏み込む指摘になっている。
- ⑥業務改善が指摘され、もはや純粋な環境の範疇を超えている。
- ⑦本業（例えばリサイクル業や省エネ製品製造業など）が環境に有益な事業の場合、業務取扱量を増やすことが環境改善である。
- ⑧間接影響とは、取引先や顧客に及ぼす影響であるが、やはり、本来業務に関連が深い。
- ⑨ISO14001の審査でISO9001との統合（融合）を薦めている。

これら①～⑨の有効性指摘の事例をあらためて見てみると、環境負荷の低減、環境改善活動の増加といったEMSの本来の目的とは無縁の指摘もあることに気づく。③などは、特にそうであろう。

## 2.3 指摘事項の推移

86件の指摘事項は、2008年1月から2011年3月の期間にわたるものである。そこで、有効性審査が報告、公表された2009年8月の前と後で、指摘事項の傾向に推移があるかについて調べてみた。

有効性審査公表前は指摘事項62件中6件（9.7%）

の有効性に関する指摘であったが、公表後は24件中の3件（12.5%）と、若干であるが有効性審査に関する指摘の割合は増えていた。

しかし、2009年8月に「適合性審査」から「適合性審査+有効性審査」に変わるように公表されたのであれば、2009年8月以降は有効性審査に関する指摘が増えているはずである。9.7%から12.5%への増加は、変更を反映するような増加であるとは認めがたい。

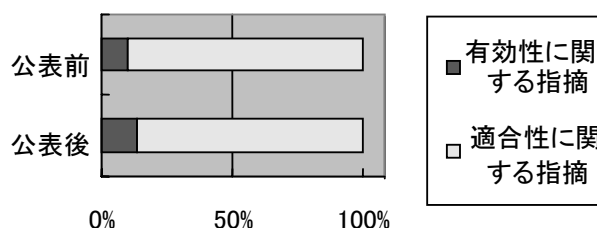


図2 有効性審査公表前後の指摘事項割合の変化

## 3. 考察

(一) 公開されている実際のISO14001審査指摘事項を集め分析を試みた。その結果、おおむね3つに大別できた。約7割が適合性に関する指摘であり、奨励されている有効性審査に関する指摘事項は約1割にとどまった。また、有効性審査の指摘の内容を見ると、ISO14001規格を広く解釈したような指摘もあった。

(二) 有効性審査が報告、公表された2009年8月の前と後で、有効性に関する指摘事項の割合に大きな変動は見られなかった。有効性審査の報告、公表は、審査の指摘事項に与えた影響は見られなかった。

2009年8月以降、審査員の審査手法は「適合性審査+有効性審査」へシフトされ、その結果、有効性審査に関する指摘は増加すべきであった。にも関わらず、有効性審査に関わる指摘は、ほとんど増加していない。これは、まさにISO14001審査の客観性、再現性を損なう問題であると考えられることもできる。

## おわりに

システムのパフォーマンス向上を期待されて登場した有効性審査であるが、本研究では、実際の指摘事項として、審査の場で十分に活用されていないことが明らかになった。

このことはISO14001審査の客観性、再現性を損ねかねない課題としてとらえることができる。これ

は、ひいては ISO14001 認証制度への課題そのものである可能性があると言える。

#### 参考文献

- 1) 日本規格協会(編) (2003) ISO19011 / JISQ19011  
「品質及び又は環境マネジメントシステム監査のための指針」
- 2) 経産省 (編) (2009) マネジメントシステム規格  
認証制度の信頼性向上のためのアクションプラン
- 3) 国内で事業活動を行い、IAF (国際認定機関フォーラム) 加盟認定機関より認定されたマネジメントシステム認証機関協議会
- 4) 上田俊昭 (2009) 環境監査の課題—ISO14001  
の適合性評価の監査から有効性評価の監査へ.  
明星大学経営学研究, 4, 23～36.
- 5) 美濃英雄 (2010) ISO14001における審査機関  
と有効性審査. 長崎大学総合環境研究, 13, 15～  
20.
- 6) 国際規格マネジメント (2011更新) 「ISO14001  
認証取得奮闘記」 <<http://iso-consult.jp/iso14001/14001funtou17.shtml>>2011.5.10参照,
- 7) 黒柳要次 (2008.4～2010.4) 実例に見る  
ISO14001審査の実際.ISO マネジメント
- 8) 西沢隆二 (2008.2～2011.3) ISO 審査現場のケ  
ーススタディ.ISO マネジメント



【研究ノート】

## Maximizing Student Learning through a Cyber Classroom

Lee FLAKE\*

### Abstract

This report is submitted in fulfillment of the lesson plan assessment request made by the Department of Environmental Studies, Nagasaki University. Lesson plan assessment is based on the lesson units designed by the author for Language Communication AI/AII courses in the Department of Environmental Studies. Instructional approach utilizing a Cyber Classroom created by online resources at TaskStream® is introduced by the author. A Cyber Classroom offers supplementary instruction that promotes self-study and maximizes classroom instruction while supporting student and task-based learning.

Key words : lesson plan, Nagasaki University, Cyber Classroom, TaskStream®

### 1. THE AUTHOR'S PHILOSOPHY

As an instructor, understanding of oneself is necessary in order to teach effectively. The concept of “knowing yourself” is a well indoctrinated phrase in many philosophies and religions especially in Asia. Confucius based much of his ideology upon this single concept. In a way, one cannot know others until one knows oneself. To have knowledge and understanding of oneself is not as simple as it sounds. Is one ever fully aware of their biases? Is one every fully aware of how they may judge others? Likewise, educators are filled with personal biases, opinions and dispositions that affect how they perceive others and how they in turn are perceived. Thought has a direct influence upon behavior. Personal values and personal perceptions of the teacher are all manifested through the teacher's philosophy. The standards one creates for others are first based upon the standards that one has made for oneself. How an instructor teaches therefore, is based upon standards that the instructor has made

for themselves. A standardized *Philosophy Preference Assessment* (Jon W. et al, 2002) suggested the author to be a strict *perennialist*. The accuracy of the *Philosophy Preference Assessment* is potentially debatable yet profoundly accepted among academic professionals of the author's alma mater. The author has often been called “old fashioned” in his beliefs and being labeled as a *perennialist* in some ways is fitting. Traditional and “perennial” beliefs are undoubtedly reflected by some instruction practices such as teaching specifically for a standardized exam. Perhaps one can find some comfort following the imposed time-tested curriculum based on the belief that basic knowledge and skills remain the most important aspect of school curriculum. However, the author does not share a perennial nor traditional mindset when it comes to technology and student-based learning tasks in the classroom.

The author believes that technology used with discernment serves to enhance instruction without diminishing basic skills. Technology captures student attention and engages student thinking. Technology-enhanced instruction; specifically, the use of a Cyber Classroom, will be introduced in this report.

The author finds prodigious personal value in being

---

\*Keiho High School

Introduced by Language Communication Coordinator, M. Matsuda

Received on June 29, 2011 and admitted on October 19, 2011



an educator. By working as a teacher, one may come to understand one's own potential. Enjoyment of the work and a sense of doing something intrinsically valuable is perhaps the author's greatest motivation. Learning is valuable regardless of one's age. Education is a treasure that *neither moth nor rust doth corrupt, and where thieves do not break through nor steal* (Holy Bible, [Matthew 6:20]). Education is something that one can truly call their own possession. Once knowledge through education is received, it cannot be taken away. There is no end to education since there is no limit to what one is capable of learning.

Cross-cultural knowledge is the direction education is going to. Knowledge is necessary to preserve membership in the global community. English is taking dominance in the world. A study on ACII text on the Internet suggests that 80% of all information on the Internet is in English (Nunberg, 2010). Moreover, according to a study in 2005, over 80% of all websites on the Internet are written in the English language (Netglish, 2011). In order to have greater access to information, knowledge of the English language is important. English is recognized as an international language. English is an important tool to have access to the global community. Knowledge of English will enable one to be understood in most industrialized nations and in the international business world. Cross-cultural knowledge helps break down cultural barriers. Stereotypes and discrimination are results of lack of knowledge.

Knowledge, wisdom, and common sense are different. Differences exist in how each are learned. Instructors should acknowledge that "knowledge" can be fallible. New discoveries alter the sciences. What was once held as truth may be fiction in the future. The world was once thought of as flat, potatoes and tomatoes were once considered poisonous, heliocentric theories have been proven to be incorrect. As specific events and facts concerning history and war fade from the minds of the public, a form of *selective amnesia* takes place (Dower, 1999, p. 29) and the aggressor that started a conflict views itself as being the victim and not the cause (Ienaga, 1994). Stronger nations continue to re-write the history of weaker nations. Cultural biases are sometimes used to alter and manipulate knowledge and information.

Certainly even with the modern knowledge that exists, people are still the same capricious variable that prevents a system or standard from being an absolute. People are complicated with variables that are difficult to single out (Carey, 2006). All people are essentially superstitious and paranoid about what we hold to be "knowledge."

Truth is debated as being different from knowledge. To have knowledge of truth should be the pursuit of both the teacher and the student. It is important for the teacher to nurture the students to discover truths for themselves. The author encourages students to think critically and study to discover knowledge of truth for themselves. Language Communication AI/AII students are encouraged to be critical thinkers concerning environmental issues presented by the media and the scientific community. Students are encouraged to study the scientific, economic and political mindset behind environmental issues. As an example, students study the cost of energy consumption for recycling containers compared to creating containers from raw materials.

Students are exposed to various viewpoints and opinions concerning global warming, acid rain, desertification, ozone depletion, fossil fuels, waste disposal, contaminated water, etc. Students form their own opinions and make presentations as groups—as "Learning Teams." Each Learning Team is to research and propose a logical solution to their selected environmental issue.

Teaching is a noble profession. Teachers have the future in their hands (James, 1899). Those who desire to become teachers and who make the effort to become affective teachers have a deep concern for those they teach. Instructors have the responsibility to care for the students being taught. Teachers have a profound influence on those they teach.

Education is always faced with challenges such as governmental and social issues, contract issues and lack of support for part-time teachers, student drop-out, and teacher burnout (Parkay et al, 2002). Teaching is a challenging profession—this challenge is what enables the student and teacher alike to improve. The author believes that education is a chance for both the student and teacher to be enlightened and find self-worth in the pursuit of the knowledge of truth.

## 2. STUDENT INFORMATION

The current class instructed by the author is composed of third year students of the Department of Environmental Studies at Nagasaki University. Students are all ESL learners. Most students are enrolled in the course for credit requirements and in preparation for grade advancement. The author's current class is composed of 26 students. Future semester classes are anticipated to share similar demographics. Students have studied English through compulsory and secondary education in an effort to satisfy education requirements and to prepare for further testing that might have an effect on their career choices and professional and personal development.

In two decades of teaching, the author has learned firsthand that reaching all the students all the time is the mindset of an idealist. An instructor might have impeccable teaching skills, knowledge of material, a persona that touches the hearts of the class and still not be able to reach every student. The author believes that although instruction and providing a learning environment is the responsibility of the teacher, effective learning is a shared responsibility. Both the instructor and student must endeavor to meet on middle ground in the classroom as both teacher and student have a role in the learning process (de Kock et al, 2004). Students are encouraged to be active in their studies. Attitude is important for the learning environment. Students who lack vision of their future often take their education lightly. A balance of passion, vision, and action are elements for superior academic performance.

## 3. COURSE OVERVIEW

Environmental issues presented through various English language media are used for the lesson topic. Media articles, essays and documentaries concerning environmental issues provide an opportunity for students to reflect on what environmental issues are dominant on the global stage. Lesson topic also includes an overview of presentation skills based on material included in *English for Presentations*® text (Compass Publishing, 2003).

### 3.1 Goals and Objectives:

This course is designed to provide students an opportunity to assess environmental issues presented in the English language. Focus throughout this course will be maintained on building English oral presentation skills. Through class discussions, assessments and reflection papers, and presentations, students will be able to develop skills necessary to present information on the environment in the English language. Overt curriculum goal is to improve English language and expression skills while fostering the environmental consciousness of the students.

Goals for the course conform to needs assessments. Qualitative need concerns improving student attitudes toward language learning. Data to assess qualitative need formulated through course reflection papers and input by the students. Quantitative need is based on improving student academic performance. Specifically, Nagasaki University has a goal of an overall increase on student TOEIC exam performance. The quantitative need is identified by comparing the students to a graded score or standard while a qualitative need is identified by comparing the students to an established expectation (Morrison, 2007).

Expressed need concerns teacher training in response to changes in class performance. The expressed need might be the *honne* behind the Department's request for this lesson plan assessment paper. The expressed need may reflect a need of improving conditions put to action (Morrison, 2007). Selected need is based on a normative need to increase Nagasaki University student academic performance documented through TOEIC English proficiency exams. Normative need is further based on the need for improving student attendance.

Instructional goal also includes encouraging the students to display good work ethics and personal motivation in order to individualize their English language studies. Students are to improve comprehension of the English language through research writing, dictation and comprehension quizzes, and oral presentation practice. The author encourages students to individualize their study, expand their knowledge of English and have the knowledge, skills and confidence necessary to effectively communicate in the English language.

### 3.2 Instructional Material:

Students are not required to purchase a textbook for this course. Students study and discuss environmental issues as presented through international media. Media articles, essays, and documentaries are available in the *Cyber Classroom*. The online Cyber Classroom is an essential component for this class. Topic source material, assignment rubrics, and course details are also available to the students in the Cyber Classroom.

Students are to complete one topic on an environmental issue each class period. Teaching strategy is based on media-assisted instruction and prepared printed material for assessment. Auxiliary instruction material includes materials found in *English for Presentations*® text (Compass Publishing, 2003). Text material on making English oral presentations is used to supplement each lesson and prepare the students for their final presentation task.

English Presentation Text unit topics include a comprehensive study of the essential skills needed to make an oral presentation in English. Text unit topics include discerning what makes a good presentation, gaining attention, starting, signaling and linking parts of the presentation, highlighting and emphasizing, engaging the audience, communicating styles and closing the presentation. Also, the text provides a comprehensive study of the vocabulary needed to describe visual aids such as graphs and charts. Non-verbal communication and body language are also topics covered by the *English for Presentations*® text.

Selected environmental issues for the current class include recycling, contaminated water, waste disposal, global warming, acid rain, deforestation, ozone depletion, fossil fuels and pollution in space. Endangered species, nuclear energy and desertification will be included in the next semester. Topics are selected according to current media coverage. This coverage provides the students with abundant material to research and formulate an opinion on the issue and offer a suggestion solution.

## 4. INSTRUCTIONAL APPROACH

Collaborative learning is endorsed by the author as students work together in “Learning Teams,” which is

a major criterion for the instructional approach. Although differences in educational philosophies and teaching practices pose potential issues between stakeholders, this author maintains a student-oriented method of instruction. Students are expected to have personal motivation to complete out-of-class tasks and actively collaborate on the research papers and presentations. The author uses an indirect instruction approach during Learning Team project preparation time and when presentations are being conducted. Direct instruction is used to explain media material, vocabulary, and pronunciation practice.

### 4.1 Technology and Education

Technology is changing rapidly. The world has changed from analog to digital over the last two decades. Ever since the lantern slide projector was introduced to classrooms in the late 1800’s, technology has continued through the last century with inventions such as the overhead projector, 16 mm film projector, television, and recently PDAs and computerized OHPs. Congress in the United States supported technology in education as a reaction to Sputnik in 1957 and has since continues to be endorsed as part of the National Defense Education Act (Morrison, 2007). Public scrutiny and school accountability movements for improving instruction has created a newfound interest to look at the condition of classrooms and assess how technology is being used to improve the quality of education. Classrooms at Nagasaki University are certainly no exception. Instructional technology might be viewed as marketing strategy by some academic institutes. Technology is used to boast school image and curriculum and to promote enrolment. However, cosmetic use of technology by schools is not productive unless improvement in student performance and instructional value has merit (Coppola, 2005).

Keeping up with the technology can prove a tedious task as the latest developments are introduced to replace the older technologies. Modern computers manifest how technology has rapidly advanced. Data storage is an example of how technology has quickly changed as the world has switched from analog to digital. No doubt, keeping up on advances in technology is merciless on the finances of institutes of

education. Technology of the future is predicted to become increasingly user-friendly requiring less technological ability and will take advantages of more senses, not only in a textual mode, but in auditory, tactile as well as visual modes conforming to various learners (Ouellette, 2005).

Knowledge of different learning styles makes one more conscious of the differences there are in learning. By understanding that there are different learning styles an educator can be more patient and sympathetic toward his or her students. Students might excel when a subject and instructor conform to their individual learning style (Caridas & Hammer, 2006). Creating an instruction strategy that caters to the various learning styles would enable teachers to reach the students more effectively. Technology provides a platform for educators to effectively reach students of differing learning styles.

The author is avid about using technology in the classroom. At the beginning of the current semester, Nagasaki University updated the author's classroom with a computer-enhanced overhead monitor with multi-media capabilities. The author has hence designed lesson units to be presented through available classroom technology. Lesson units are presented in Microsoft PowerPoint® and audio tasks are presented in Windows MediaPlayer® or Flash RealPlayer® format. CD editing program SonicStage® and the PCM editing program such as SoundIt® are also heavily used by the author to create listening tasks. Student reports are graded and checked for plagiarism with advanced programs provided by CWE®, WritePoint®, and Turnitin®. Students are likewise required to use classroom technology for their Learning Team presentations.

Various forms of technology have created a need to maintain a level of technical proficiency of standard skills. The author, as part of his professional development goal continues to study new technology and its potential applications to education. For students and educators alike, a functional knowledge of computer applications are essential for membership in the modern world. The Internet provides a valuable source of information for creating lesson plans and designing lessons as well as for supplementary lesson material.

Technology has provided for the most valuable commodity—time. The benefits that electronic communication provides are just beginning to be realized as technology can improve communication between students and educators (Ouellette, 2005). Students are encouraged to communicate via e-mail. Student tasks such as the student bio, mid-term paper and the Learning Team presentation are to be submitted to the author by e-mail for grading. The author envisions supplementary Web-Cam conferencing as an alternative method of instruction outside of the classroom environment. Quality of the student's education experience can be increased and instruction can be maximized with the proper use of technology (Coppola, 2005).

Having an understanding of technology and a variety of technical skills are the attributes of an effective educator. Adept teachers should have a goal of improving their technology literacy. Teaching does require the "human touch" of the instructor and overuse of technology can isolate the student. However, when technology is effectively used in conjunction to the teacher's lesson, technology can enhance the material being learned. A variety of skills besides technical skills are important for one to be an effective educator. The most effective teachers are those who truly enjoy the work and have deep concern for their students. Highly skilled instructors often possess an innate aptitude for teaching. These are characteristics to foster as one continues to study and work as an educator.

#### **4.2 Cyber Classroom:**

Technology enhanced instruction enables the teacher to maximize student learning. With the Internet and the availability of information, teachers no longer have a monopoly on skills and knowledge. The author believes that blackboards and lecture-style instruction is outdated and based on post-industrial ideologies with the hidden curriculum of creating disciplined vessels of regurgitated knowledge. Learning theories are a topic of debate and directly influences curriculum design. Modern, student-oriented discovery-based learning is endorsed by the author.

The Cyber Classroom is designed to supplement

instruction and maximize student learning. Cyber Classroom tabs open pages designated for learning tasks, assignment rubrics, student bios, class album, etc. Vocabulary lists included in the Cyber Classroom are part of the student's self-study regiment. The Cyber Classroom encourages students to personalize their education and continue their studies outside of the classroom. Scholastic learning is not limited to the classroom. With an online classroom, the classroom literally becomes the world (O' Lawrence, 2006). Education becomes active and mobile.

Having class only once a week is a limited learning schedule that is potentially ineffective for advancing ESL learners—the Cyber Classroom enables the student to effectively use time between classroom meetings. Moreover, since vocabulary lists, articles, and assignment rubrics can be downloaded, this eliminates the need to make unnecessary prints promoting an environmental consciousness. Students are required to submit learning tasks via e-mail to the instructor in order to further eliminate the need to make prints and leave an unnecessary carbon footprint on the environment.

As the first task for the class, students post a self introduction “student bio” to the Cyber Classroom. This task enables the students to learn more about each other and serves to promote class unity. As the students are delegated into Learning Teams for their mid-term paper and final presentation task, the Cyber Classroom is also a platform to promote communication. The Cyber Classroom can be designed to meet the purpose and needs of the facilitator and students. Although the common template is an upload-download platform, the webpage can be reformatted into an inter-active forum. The author has opted to remove such functions out of an ethical commitment to edit comments or posts that could be potentially harmful to the student. Although TaskStream® and its server are password protected, the password being published in the course syllabus means that access has been disclosed to other students and educators. The author is responsible for the information uploaded and published. Personal information such as student numbers and birthdays (which students are often liberal about mentioning in their bio task) should be edited before being uploaded.

With TaskStream® the educator is also introduced to online programs such as WritePoint® which checks student papers for plagiarism and originality.

The Cyber Classroom can be accessed at the following URL or QR Code (the current password for the Cyber Classroom is: *nagasaki*):

<http://www.taskstream.com/ts/flake1/NagasakiUniversityLanguageCommunicationAI.html>

Cyber Classroom QR Code:



### 4.3 Learning Teams

As a graduate student, the author was introduced to several collaborative task-based methods of learning, specifically the concept of “Team Learning.” The author did not anticipate the possibility of inactivity among the Learning Team members. As in sports, a team is only as strong as its weakest member. By working in a team, the author had a chance to learn stress management strategies such as running marathons. This was an opportunity to understand ways of dealing with conflict. Working with other students as a group has many “real life” applications such as to prepare for working in an office environment or as a member of research project as a graduate student. Not all people share the same ideals or work ethics. Students have a chance to learn this by experiencing it. Fairness is maintained since team members will assess each other's performance.

The author has learned from personal experience that Learning Teams work best when the teams consist of members who share the same ideals and work ethics. Such teams communicate well and are efficient and prompt at accomplishing the group work tasks.

Difficulties arise when team members do not properly communicate expectations nor actively contribute to the learning task. Students are being tested on how they perform as a group—how well they cooperate, communicate, and manage conflicts.

The learning team experience is a highlight of this course. The author also learned many things through

such collaborative learning. Through this course, students will also understand some of the advantages and disadvantages of both individual and team learning. Teams offer security and strength. The diversity of a group also gives information a new perspective. Such diversity provides new dimension to understanding and processing information. Opportunity for growth includes learning how to become a better team player and learning how to work with others. However, individuals make decisions faster and are therefore able to move faster than a group. It is this mobility that might need to be surrendered as a member of the Learning Team. Students will also learn the value of compromise. Compromise is one of the key factors for preserving group unity. Individual efforts are based upon concepts of competition whereas groups work in unity for a single goal. Having vision and an understanding of this goal is essential for the group to have passion for the work (Mulrooney & Snow, 2006).

Learning to work in Learning Teams is an essential component and goal that emphasizes best practices when having students actively involved in “owning” their education. In this course the author has introduced several different models of cooperative and collaborative learning activities.

Students are expected to work effectively in diverse groups and teams to achieve tasks. They must collaborate and function well in team settings as both leaders and followers. They should respect human diversity and behave in a tolerant manner toward colleagues and peers.

Some assignments in this class are completed in Learning Teams composed of three to four students—based on class enrolment. As soon as the students receive their assignment tasks, they are required to work with their appropriate Learning Team members.

In order to create structure for each Learning Team, respective Teams will each complete a Learning Team Charter after membership is assigned. This form can also be found in the course materials section of the Cyber Classroom. Each person in the team must work together to complete the charter and submit the charter to the author’s e-address.

After the final team project is completed, members of each team will be asked to complete a "Peer

Evaluation" to assess the contributions of each member of the Learning Team (including oneself). The author will take these Peer Evaluations into account when assessing individual contributions to the Learning Team projects.

Students should actively review task requirements for Learning Team activities and the final project as described in class and the Cyber Classroom. To receive credit for learning team assignments, students must actively participate with their Learning Team and contribute to the project.

All team members are responsible for the final results. Students are advised to work with enough time so all team members can agree on the final version of each task. Students are also advised to check for plagiarism to make sure another team member did not forget to include appropriate references.

If students experience difficulties working with their team, the student is expected to resolve issues within the team if possible; however, the instructor is available for guidance as a facilitator.

Because learning team projects are outcome-based, all members of the Learning Team will generally earn the same grade. However, the author does reserve the right to report different grades for different individuals if there is a substantial imbalance in the level of effort put forth. The author may also choose to use input from the individual evaluations and summaries when determining level of participation.

## 5. ASSESSMENTS

Summative assessments include daily performance evaluations, student surveys, pre and post quiz performance evaluations, research papers, student observations, and most importantly a final oral presentation. Quizzes and exercises should be completed by the students to at least 80% accuracy. Students are to complete homework in preparation for class. Each student must actively participate in class discussions and exercises. An alternative method of class performance evaluation includes the use of an English journal kept by the students to be corrected at the end of the semester—current strategy is not in use by the author.

Student surveys are essential. The author conducts his own survey in addition to the compulsory survey required by Nagasaki University. Support feedback from the students provides reflection and evaluation of program strengths and weaknesses. Students are encouraged to offer suggestions and freely express their opinions concerning course curriculum and issues presented.

Pre and post short quizzes are used to evaluate student performance. Evaluation exams include a diverse use of multiple-choice, matching and word-order exercises. Mid-term grade is determined by the Learning Team environmental issue research paper. Final presentation score is used for post evaluation. Active participation and citizenship scores are also calculated into the student's final score. Individual and collaborative learning are represented in the final grading.

### 5.1 Grading Formula

There are 100 points that will be earned for the course. The scores on individual assignments are not converted to letter grades and final grades are not the average of the letter grades. When points are deducted from assignments, it will be for objective reasons (refer to the task rubrics). Deducted points are taken off the total of 100 for the entire course.

The standardized grading scale as determined by Nagasaki University distributes letter grades to set percentages. AA is awarded for grade points between 90.0 and 100.00. A is awarded for grade points between 80.0 and 89.99. B is awarded for grade points between 70.0 and 79.99. C is awarded for grade points between 60.0 and 69.99. D is awarded for points less than 59.99; however, a total score of 60% is required for passing. The author's grading practices require students to be of good attendance in order to pass the course.

### 5.2 Distribution of Points

Individual assignments and team assignments are balanced in an effort to create fairness in grading. As stated in the course syllabus, distribution of points is as follows:

- Student bio, Team Charter, short tests (35%)
- Mid-Term Paper (Learning Team Paper) (15%)
- Final Exam (Learning Team Presentation) (20%)

### Class attendance and participation (30%)

In order to receive the points for the short tests, the student must be in attendance. The required 60% for passing the course is entirely based on student attendance and participation. The remaining 40% of the grade is based on core work that can be completed outside of class; however, completion would not guarantee the student passing the course without the proper attendance requirements fulfilled. The author feels that this assessment is fair since it awards students by effort as well as academic skill.

Thirty-five percent of the final score is based on Learning Team collaborative tasks. The greater portion of the scoring comes from individual learning tasks and student participation and attendance—this was deliberately weighed by the author to promote fairness in assessments.

## 6. CLASS POLICIES

### 6.1 Course Syllabus

Assignments in the syllabus take priority. While the assignments and learning objectives remain the same, the instructor reserves the right to change activities and assignments in this syllabus according to the needs of the class.

The author, as well as Nagasaki University trusts each student to maintain high standards of honesty and ethical behavior. All assignments except those designated as "group" are meant to be individual efforts. Learning Team work is meant to be equal efforts by all group members. It is assumed that students will perform professionally in preparing work required for this class.

### 6.2 Attendance and Participation

Attendance and Participation are graded separately. In an intensive, collaborative learning environment such as that required for the Final Team Presentation, class attendance is perhaps the most obvious and objective starting point measuring for participation. If students are not in attendance, they miss out on many opportunities for learning. If students miss class, they will not receive an attendance grade or a participation grade for that week. Although attendance points are received for showing up in class, in order to receive

credit for participation, one must contribute to the class—not merely be in attendance. Attendance will be checked at the beginning of each class and points will be deducted for being late. Students should make an effort to be on time. Moreover, if students are more than 30 minutes late, they will not receive an attendance grade for that day.

Students are encouraged to be attentive by sitting at the front of the classroom. Students should not bring food or drink into the classroom. Cell phones should be in manner mode or turned off. The author prefers that hats are not worn in the classroom. To understand that classroom attitude is also part of the daily participation grade. To improve the target language, students are required to speak English at all times—both the instructor and student. Team discussions should also be conducted in English. The instructor will use Japanese in the classroom as a support language only and for reconfirmation of important tasks.

### **6.3 Late Assignments**

It is assumed that students will perform professionally in preparing work required for this class and will submit all assignments by their due date. Students should be aware of course assignments and due dates. All documents are to be spell-checked and grammar-checked, and follow general format requirements. However, since this class is for undergraduate studies, the author will grade on content over format. The author expects all work to be submitted on time; however, flexible if a student alerts ahead of time that an assignment will be late for a very good reason. Work submitted late without proper authorization from the author will be marked down one letter grade. No assignments will be accepted after the last week.

All assignments must be either given directly to the instructor in class the day the assignment is due or posted to the author's e-mail (leehflake@yahoo.com) as a text message in the body of an e-mail or as an attached file by midnight Japan Standard Time on their due day. Assignments will be accepted within 24 hours of due date with a 10% penalty. After 24 hours, assignments will only be accepted with prior approval. Students are highly encouraged to contact the author if experiencing any problems with sending assignments

through e-mail. As explained on the class webpage, the less printing required for assignments, the better it is for the environment. The author encourages students to submit assignments via e-mail.

### **6.4 Feedback and Incompletes**

The author will furnish feedback to students on all assignments within seven days after the due date. Students who fail to complete all course requirements on a timely basis, due to unanticipated and extreme critical circumstances, may request an incomplete grade if approved by the faculty and Nagasaki University. All assignments must be submitted within three weeks or less; the deadline date being set by the faculty. Failure to submit all assignments will result in not passing this course. Additionally, a student must be passing in order to request an incomplete grade and request it before the fourteenth week of the course.

### **6.5 Privacy**

One of the highlights of the University academic experience is that students can draw on the wealth of examples from fellow classmates in class discussions and in their written work. However, it is imperative that students not share information that is confidential, privileged, or proprietary in nature. Students must be mindful of privacy and respect for various opinions.

### **6.6 Assignments**

Assignments that are papers, such as the Learning Team Issue Assessment / Presentation Paper and the Course Reflection Paper are not part of the classroom discussions or review quizzes. These assignments are preferred to be developed in MS Word® unless otherwise designated. Team Presentation is to be completed in MS PowerPoint®. The author will provide a template for format reference in the Cyber Classroom. It is assumed that all students have some technological proficiency and computer access. The Learning Team presentation PowerPoint® task is to be completed outside of the classroom in each student's respective Learning Teams. Students have the entire semester to put the final project together and as students, access to the University computer lab(s) should not be an issue. Likewise, MS Word® paper assignments are to be completed as homework



outside of the classroom.

### 6.7 Academic Honesty

Academic honesty is highly valued as a higher education institute. Students must always submit work that represents original words or ideas. If any words or ideas used in an assignment submission do not represent original words or ideas, students must cite all relevant sources and make clear the extent to which such sources were used. Words or ideas that require citation include, but are not limited to, all hard copy or electronic publications, whether copyrighted or not, and all verbal or visual communication when the content of such communication clearly originates from an identifiable source.

If the author determines that students have copied or rephrased any information without giving proper citation and reference, author will report the infraction to the appropriate authorities from the University. All copyright and intellectual property must be acknowledged.

Copyright requirements must be adhered to at all times whether the source is the Internet or hardcopy media. Plagiarism will not be tolerated. When discussing anything from Internet sites, or any hardcopy resource, students are to always include reference information. Work submitted should consist of analysis of the materials and assignment and is not to exceed 25% of referenced or quoted material.

All graded papers need to be written and cited in accordance to standards in academic writing—again, students must not plagiarize. Plagiarized papers will be automatically failed. Plagiarism will be checked through WritePoint®, TurnItIn® and Center for Writing Excellence® (CWE) programs. Students may not reference sites such as InfoSeek® or Wikipedia®.

Learning to work in Learning Teams is an essential component and goal that emphasizes best practices when having students actively involved in their education. In this course students will experience several different models of cooperative and collaborative learning activities. Students are expected to work effectively in diverse groups and teams to achieve tasks.

## 7. STANDARDS

Goals and classroom standards selected by the author includes standards relevant to the application of technology to enhance instruction. Lesson plans must meet with established standards and effectively utilize technology. Materials needed for instruction should be included with the lesson plan. Instruction through technology should be used as a tool for instructors to reach every student in the class. Pre and post assessments help the instructor learn about the individual differences in the class as well as provide a measure for teachers to rate their instruction. Analysis of pre and post assessments and a reflection essay provide teachers with a summary of their instruction as well as enable teachers to see results and know what points need improvement by appraising the outcomes and effects of instruction. Reflection on performance is important for teachers to improve future instruction.

While important to adhere to standards and have goals for improving, over-analyzing and focusing on too many teaching goals at once might go against the quality of instruction. Teaching is an art as well as a science. Knowledge and skills necessary for effective instruction make teaching a science. However, the human touch, the persona, humor, care, adaptability and spontaneity of an experienced instructor make teaching an art. Although goals and standards are necessary, the method of achieving an effective lesson plan might not entirely be based upon content standards. Moreover, the charge to reach all the students and raise the English level of all the students, although poetically expressed and noble in sound; somehow, this charge comes across to the author as the ranting of an idealist.

Standards were largely implemented to provide specific criteria to test student academic performance and to compare student ability. Although the effort to promote and assess student performance is noble, the standards applied to students potentially serve to generalize student ability and discriminate.

Criticism against high-stakes assessments includes that such evaluation maintains a focus on implementation of standards instead of the actual content of the standards (Miller, 2001). Creating tests

that are fair to all students becomes a concern. The TOEIC test, as a high-stakes test, is potentially limiting the student by labeling the student based on a one-time *snapshot* assessment of ability and knowledge.

### 7.1 State Standard

Although State and national standards required for instructors within the United States are not applicable in Japan—the author, as the instructor of this course prefers to follow his own native standards in lesson and curriculum design in order to maintain professionalism in instruction. The State standard is based on standards for the State of Utah. Utah State standards source link and education network URL is: <http://www.uen.org/core/>

Selected State Standard is as follows:

*STANDARD 3.1 Students reinforce and expand their knowledge of other disciplines through the target language. GOAL THREE: Connect With Other Disciplines and Acquire Information.* Rationale of this standard is to connect the target language curriculum with other parts of students' academic lives which serves to opens doors to information and opportunities which enrich their entire school and life experience. A conscious effort to make these connections will create a flow of interaction between the target language classroom and other disciplines (in this case, language and environmental issues), enriching the curricula.

### 7.2 National Standard

National Standard is based on the National Educational Technology Standards (NETS-S) as found on the World Language Standards URL: <http://www.uen.org/core/core.do?courseNum=4700>.

Specific reference for the standards selected may be found as a pdf file at the following URL: [http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS\\_T\\_Standards\\_Final.pdf](http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf).

Selected National Standard is as follows:

*STANDARD 1. Facilitate and Inspire Student Learning and Creativity. STANDARD 1.b Engage students in exploring real-world issues and solving authentic problems using digital tools and resources.*

The author uses knowledge of subject matter,

teaching and learning, and technology to facilitate experiences that advance student learning, creativity, and innovation in both face-to-face and virtual environments.

## 8. REFERENCES

- Carey, G. (2006). Race—Social, Biological, or Lemonade?. *American Psychologist* Volume 61 Number 2, page 176. EJ 733637. Retrieved January 17, 2011 from EBSCOhost/ERIC Research Database.
- Caridas, E. & Hammer, M. (2006). How to Improve a School that is Already High Performing: Innovation in the Field of Education. ED 491458. 5 pp. Retrieved January 19, 2011 from EBSCOhost/ERIC Research Database.
- Coppola, E. M. (2005). Powering Up: Supporting Constructivist Teaching with Technology. [e-text] Retrieved February 11, 2011 from [http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC\\_Research\\_Paper\\_Archives/NECC\\_2005/Coppola-Eileen-NECC05.pdf](http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC_Research_Paper_Archives/NECC_2005/Coppola-Eileen-NECC05.pdf).
- de Kock, et al (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research* Vol. 74, Issue 2. [e-text] Retrieved September 2, 2010 from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=690561611&sid=3&Fmt=4&clientId=2606&RQT=309&VName=PQD>.
- Dower, J.W. (1999) *Embracing defeat: Japan in the wake of world war II*, W.W. Norton & Co./The New Press, page 29.
- English for Presentations (2003). *Communicating in Business English*. Compass Publishing, Inc. 2003.
- Holy Bible. *The Gospel According to St. Matthew, Chapter 6 Verse 20*. Cambridge University Press. 1994.
- Ienaga, S. (1994). The Glorification of War in Japanese Education. *International Security*, Winter 1993/1994. Volume 18 Issue 3, page 113. 21 pages. Retrieved on May 14, 2011 from the International Security and Counter Terrorism Reference Center Database via EBSCO Database search.
- James, W. (1899). Talks to Teachers on Psychology.

- Psychology and the Teaching Art*. Volume 83 (496), page 155. February, 1899. Retrieved May 28, 2011 from Cornell University Library at <http://cdl.library.cornell.edu/cgi-bin/moa/moa-cgi?notisid=ABK2934-0083-27>.
- Jon, W., Joseph, B., Evelyn, J. S. (2002). *Foundations of Curriculum and Instruction: Chapter 2: Curriculum in the New Era*. [e-text]. Prentice Hall, Inc. 2002.
- Miller, V. (2001). *The New Definition of Standards in American Education*. April 2001. Retrieved October 11, 2008 from Heritage Foundation webpage at <http://www.heritage.org/Research/Education/BG1427.cfm>.
- Morrison, G. R. (2007). When Each One Has One: Technology as a Change Agent in the Classroom. *Educational Technology, Research, and Development*. Retrieved February 12, 2008 from <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper97/Morrison.pdf>.
- Mulrooney, C, & Snow, J. (2002). Effective top teams: Five strategies for success. *Healthcare Executive*. 17, 1-22. [e-text]. Prentice Hall, Inc. 2002.
- Netglish (2011). *Educational Cyber Play Ground*. Retrieved April 27, 2011 from <http://www.edu-cyberpg.com/Linguistics/netglish.html>.
- Nunberg, Geoffrey (2010). Will the Internet Always Speak English? *The American Prospect*. Retrieved December 29, 2010 from <http://www.prospect.org/print/V11/10/nunberg-g.html>.
- O'Lawrence, H. (2006). The Influences of Distance Learning on Adult Learners. ISSN 1527-1803. *Techniques: Connecting Education and Careers* Volume 81 Number 5, pages 47-49. 3 pp. Retrieved January 19, 2011 from EBSCOhost/ERIC Research Database.
- Ouellette, R. P. (2005). The Challenge of Distributed Learning as a New Paradigm for Teaching and Learning. Retrieved February 13, 2011 from <http://polaris.umuc.edu/~rouellet/dechallenge.html>.
- Parkay W.F., Stanford, H.B., Bullock, A., Hawk, P.P. (2002). *The Art and Science of Teaching*. Section 1. [e-text] Prentice-Hall, Inc. 2002.
- TaskStream (2011). Advancing Educational Excellence. Retrieved June 5, 2011 from <https://www.taskstream.com/pub/>.
- Utah State Standards (2011). Utah Education Network. Retrieved June 6, 2011 from <http://www.uen.org/core/>.
- World Language Standards (2011). National Educational Technology Standards (NETS-S). Retrieved June 6, 2011 from <http://www.uen.org/core/core.do?courseNum=4700>.

【研究ノート】

# A Report on the Development of Teaching Audience-Appropriate English Speeches in a Collaborative Task-Based Framework

Joel HENSLEY\*

## Abstract

This is a report on the development of a collaborative task-based syllabus in a third-year (English) Language Communication class at a public university in Japan over the course of four consecutive semesters. The aim of this paper is to provide an examination into the methods implemented and adapted in a syllabus concerning audience-appropriate speeches in English. The author/instructor, over the course of four semesters, made incremental changes to the syllabus and class format while maintaining the speech-centered content. Teacher and student responses from each implementation are reviewed, and the motivation and method for the final collaborative task-based syllabus design are discussed.

Key words : EFL, task-based, syllabus design, speeches

## 1. INTRODUCTION

When a class of motivated learners, regardless of ability, puts forth the effort to learn, teaching can be a truly invigorating experience. Moreover, when such a class is guided by a well-formulated and appropriate syllabus, observing learners attempting new forms and skills as they progress on their way to new mastery can be deeply gratifying.

Unfortunately, as any experienced teacher is well aware, not every class is entirely motivated; no syllabus is entirely flawless. In the past two years, I have taught the Language Communication course for third-year students in the Faculty of Environmental Studies. Each semester, I have been responsible for both liberal arts-focused and science-focused class sections. Thus, I have effectively taught the same course a total of eight times. As can be expected, some semesters and classes went more smoothly than

others. In teaching, this is naturally par for the course. A critical question which must be asked, then, is why some classes were seemingly more successful than others. Through this kind of self-evaluation, teachers can better understand their own class dynamics and strive to improve learning outcomes in future classes. Such self-reflection is one of the objectives of this paper. Simultaneously, it is my hope that, in considering the outcomes of past classes and reporting on them from the perspectives of both myself and the students, insights can be garnered into the kind(s) of classes that can be effective in similar situations.

## 2. SETTING THE STAGE

As mentioned above, all the classes under review were taught in the Faculty of Environmental Studies to third-year students. One feature of these classes worth mentioning here is that, unlike some university “communication” courses in which one teacher may be responsible for classes of 60 students or more, enrollment in any one class is kept under 25. This

---

\*Faculty of Global Communication, University of Nagasaki  
Received on June 29, 2011 and admitted on October 19, 2011

allows for much more individualized interaction between students as well as between student and instructor. In any communication class, this should of course be a given.

The department divides its (English) Language Communication courses into two sections by student focus: liberal arts and science. Both sections are required to take English communication classes as first- and second-year students as well, focusing on fluency as well as bottom-up skills such as pronunciation and grammatical patterns. Thus, by the time they reach my class in their third year, students have already experienced four semesters of English communication at the university level. Additionally, nearly all of the third-year language courses are composed of mixed groups of students in regard to language level, with only one section (out of five) each semester composed of high-performing students in terms of course grades. Because of this, in addition to the relatively small class size, the third-year classes are designed to combine language and content study. For me, this has been realized through the implementation of a syllabus focusing on audience-appropriate speeches in English concerning environmental content.

### 3. WHY SPEECHES?

While English continues to be an important medium in the field of hard sciences, students in the Faculty of Environmental Studies are not English majors. It would be unrealistic for the goal of the Language Communication course to be fluency as an English speaker, particularly when students are in class only 90 minutes per week. If it takes years for children in a naturalistic setting with hours of language exposure every day to become “fluent” in their first languages (Tomasello, 2003), expecting the same in a second language from 90 minutes per week is not feasible. Instead, the focus of English instruction in a foreign language setting (EFL) often becomes the maximization of communicative opportunities while studying content skills for students’ future independent language growth (Hensley, 2009). In this sense, the traditional lecture-style course is ineffective. Furthermore, while communicative

competence is important and a worthy goal of instruction (Brown, 2007), it cannot be achieved without cultural awareness (Cutrone, 2008). Therefore, in an attempt to meet all the above criteria, I have been implementing a syllabus based on audience-appropriate environmental science speeches in English. I believe such a syllabus is apt for several reasons.

First, in my experience via interviews on the first day of class, liberal arts-focused students vary greatly in what kind of jobs they want to have in the future, many often answering that they have not decided where they would like to see themselves after graduation. Science-focused students express a somewhat more limited variety of future plans, with jobs such as scientist/researcher, government official, and environmental activist often appearing. It appears it would be faulty to assume that all students will ultimately find themselves in careers directly related to hard/experimental science. Instead, a syllabus focused on a skill set applicable in a wider variety of situations in conjunction with environmental science content seems beneficial.

In recent years, syllabuses applying English for specific purposes (ESP) have become more prevalent (Hutchinson & Waters, 2006; Johns & Dudley-Evans, 1991; Jones, 1991). In an EFL classroom setting such as Japan where native-like fluency is not always paramount, studying a narrower range of language application can be more beneficial when balanced with content study in students’ area of study. An ESP syllabus also provides a more concrete goal for which to strive. When studying speeches, students’ progress can be readily observed and assessed. Furthermore, with a focus on concrete skills comes a lessened focus on grammar, which has traditionally been overemphasized in English education in Japan (Watanabe, 1997), and thus to which students have already been exposed to a great extent. For this reason as well, implementing an ESP syllabus focusing on speeches seems to be an appropriate alternative, especially when the benefits of being able to perform speeches on environmental topics in English in a variety of situations is taken into account.

A final possible (albeit less concrete) benefit of a speech-based syllabus is the potential for transfer of

skills to other areas. While not all aspects of a speech given to an English-speaking audience may apply to a Japanese audience, many public speaking skills are universal, for example, using good posture to demonstrate confidence (Harrington & LeBeau, 2009). These kinds of skills can also benefit learners at any language level, making them more appropriate for classes of mixed learners. Finally, while it is beyond the scope of this paper to verify, success in public speaking may have a positive knock-on effect for students who are beginning their job-hunting in earnest at the close of their third year at university; indeed, one former student reported just that on the semester-final course evaluation form. For all of the above reasons, I continue to believe that a syllabus of oral speeches is indeed appropriate for third-year university students in Japan, particularly when speech performance is focused on topics from students' content area of study—in this case, environmental science.

#### 4. ITERATIONS ON A THEME

That is not to say that every class from day one has been flawless, of course. Over the course of the past two years, I have tried a variety of implementations in regard to course content and method of speech assessment. In this section, I would like to give a brief overview of each semester's syllabus and how it has directly influenced the subsequent semester. Before that is possible, however, a brief explanation of how the course textbook is organized is necessary.

##### 4.1 *Speaking of Speech*

Based on the recommendation of a previous teacher in my same position, reinforced by the fact that the same textbook is regularly used at many universities in Japan (Cutrone, 2008), I have used *Speaking of Speech* by Harrington and LeBeau (2009) as the textbook for the course. *Speaking of Speech* is divided into three main sections: The Physical Message (body language), The Visual Message (creating and explaining visuals), and The Story Message (writing a structured speech). Each section is further subdivided into skills areas, such as posture and eye contact, gestures, and voice inflection as the three main

sections of The Physical Message. The general format as provided in the textbook for a 15-session course is an every-other-week alternation between study and speech performance. This pace can of course be difficult for students who are non-English majors and presented itself as a problem, which will be addressed below.

##### 4.2 Semester One

Because this was my first time teaching both the course and the textbook, this semester presented the most difficulties. Following Harrington and LeBeau's (2009) plan, I implemented a syllabus in which every other week students were responsible to prepare and deliver a speech in class. Students were responsible for using the material covered in the previous week's class to deliver an original speech. Also, as preparation for the final end-of-semester speech—naturally the course assessment which was weighted most heavily—each major section of the final speech (introduction, body, conclusion) was practiced in class in the weeks leading up to the last class when the final speeches were performed. This resulted in seven semester speeches (four formal and three informal) in addition to the final end-of-semester speech for a total of eight. In order to reduce student anxiety, the first two speeches were performed in small, rotating groups. All speeches throughout the semester were based on topics provided by the textbook such as introducing a city, demonstrating how to do something, and comparing two countries.

Not surprisingly, based on the official class evaluations completed by the students, both the liberal arts- and science-focused classes rated this semester the lowest of the four. Being the first semester, it is difficult to say to whether it was me as the instructor, the textbook, some other factor, or a combination of any of the above which caused lower evaluations, but the average score across both classes was 4.36 out of 5. This may seem relatively high, but when the Japanese tendency to maintain harmony, or *wa*, (Matsumoto & Boye Lafayette, 2000) is taken into account, the 0.64 average deficit may be rather telling. It was in this semester, however, that I received the student comment mentioned above that studying speeches and speech skills may help in job-hunting,

particularly in the area of interviews.

### 4.3 Semester Two

In an attempt to improve the overall structure of the course, in the second semester I altered the syllabus to focus not on the topics provided in the textbook, but instead chose to require students to make each speech on an environmental topic of their choice. This, of course, increased the burden of writing appropriate content for the students. At the same time, I eliminated the initial small groups-based speeches and made the first four speeches plenary. This was done partly out of logistical necessity as there were more students than usual in both classes. Furthermore, because of the high number of students, most of the semester speeches were delivered two at a time with the class divided into two halves, a less than ideal situation.

Due to the large student numbers and logistical problems, the average final grades for students across both classes fell as compared to the previous semester. The liberal arts class evaluated the course much higher than the first semester with a 0.26 increase in average score. However, the science-focused class, which had almost 50% more students, evaluated the class a mere 0.06 average points higher compared to the previous semester. This led me to conclude that, in addition to the overly large class size, having students perform all their speeches on self-selected environmental topics may have been too much of a language burden, causing speech performance to suffer. As a result, students were not employing audience-appropriate speech skills for an English audience. Since this was to be an important part of the curriculum, I felt this needed to be changed.

### 4.4 Semester Three

In an effort to find a happy medium, I reintroduced the initial small group speeches for the first three semester speeches. For speech content, all but the final speech were to be on the topics provided by the textbook. I felt this would allow students to focus more on the audience-appropriate factors of giving a speech in English such as body language and gestures, which would then culminate in a final end-of-semester speech concerning an environmental topic of their

choice in which students would employ all the skills they had learned throughout the semester. The total number of speeches still remained at eight, with seven semester speeches (four formal and three informal/practice) and one final speech.

With this more balanced syllabus, the class evaluations completed by the students rose an average of 0.06 points in the liberal arts section and 0.18 in the science section. Students' performance also improved overall with higher average final semester grades across both sections. However, despite this pleasant improvement in student evaluations and grades, I still felt that the semester-final speeches were not achieving the level I desired. Students were still responsible for preparing a new speech every two weeks by themselves outside of class. By this time, it had also become apparent that many students were not writing their speeches themselves, but had turned to online translator websites and copying from English sources for much of their content, resulting in speech content much too difficult and/or convoluted for both the students themselves and the class audience.

After contemplating the different changes I had made to the syllabus over three semesters, I realized that one of the few factors I had not yet tried to manipulate was the number and frequency of semester speeches. It occurred to me that students, while performing better and maintaining an overall higher opinion of the class, may not have been achieving their full potential for speech performance due to the burden of having to write speeches by themselves every other week. With this in mind, I implemented a somewhat more drastic change to the syllabus for my fourth semester.

## 5. COLLABORATIVE AND TASK-BASED

In an attempt to reconceptualize my syllabus, I turned to cooperative learning (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998; Kagan, 2007) and task-based learning (Ellis, 2006). Cooperative learning (CL), while not exactly prevalent in EFL, has shown success with both heterogeneous and homogeneous groups of language learners (for a brief review, see Hensley & Day, 2007) and Japanese EFL students (Johnson & Johnson, 1999; Kluge, 1999). Similarly, task-based learning (TBL)

employs the medium of a task to be completed for the purpose of eliciting language use from learners (Brown, 2007; Ellis, 2006; Nunan, 2004; Skehan, 2003). What both approaches share in common is the assigning of roles or jobs to each student in a (typically small) group and then giving the group a task which it must work together cooperatively to achieve. This is oversimplified, of course, but the potential pedagogical usefulness of such an approach should be apparent.

In order to help minimize the language burden on individual students, I decided to implement a collaborative task-based approach to my syllabus. Instead of doing a speech every other week, which students were to write and prepare for on their own, I decided to make each speech a pair effort. My hope was that this would take much of the burden of writing speeches off of each individual student and allow for more of a focus on speech skills and delivery. At the same time, I realized that, by eliminating one of the formal semester speeches, I would be able to provide class time for students to write their speeches. This should, in turn, enable me to play a more active role in students' speech preparation, while also limiting the amount of translation/copying that would occur.

The format I decided on was a syllabus with collaborative speeches and more in-class preparation time that would be completed in pairs. Thus, a regular cycle of study, preparation, and performance would go something like the following.

### 5.1 Study

The first week of each cycle consists of textbook study. I introduce and explain the material to be covered (e.g., gestures). In a series of activity steps prescribed in *Speaking of Speech* (Harrington & LeBeau, 2009) progressing from receptive and repetitive to more productive and original, students become acclimated to the new skill. Next, we watch and analyze the sample speech provided on the DVD accompanying the textbook. Lastly, I introduce the assignment, topic, and guidelines for that cycle's speech. Students form randomly selected pairs and each pair chooses its specific focus based on the given topic (e.g., explaining how to recycle a plastic bottle for a demonstration speech). The only homework assignment after this first day of the cycle is for each

student pair to divide their speech's material into halves and research content and visuals, which they are to bring to the following week's class.

### 5.2 Preparation and Practice

Aided by a handout I prepare specifically for each speech cycle, pairs combine the material each member has researched and brought to class. The class then operates as a workshop, providing time for student pairs to synthesize their information, write their speech's English content, check their contents with me, and begin practicing. In this format, I can monitor pairs' progress and provide immediate feedback and help when necessary.

### 5.3 Performance

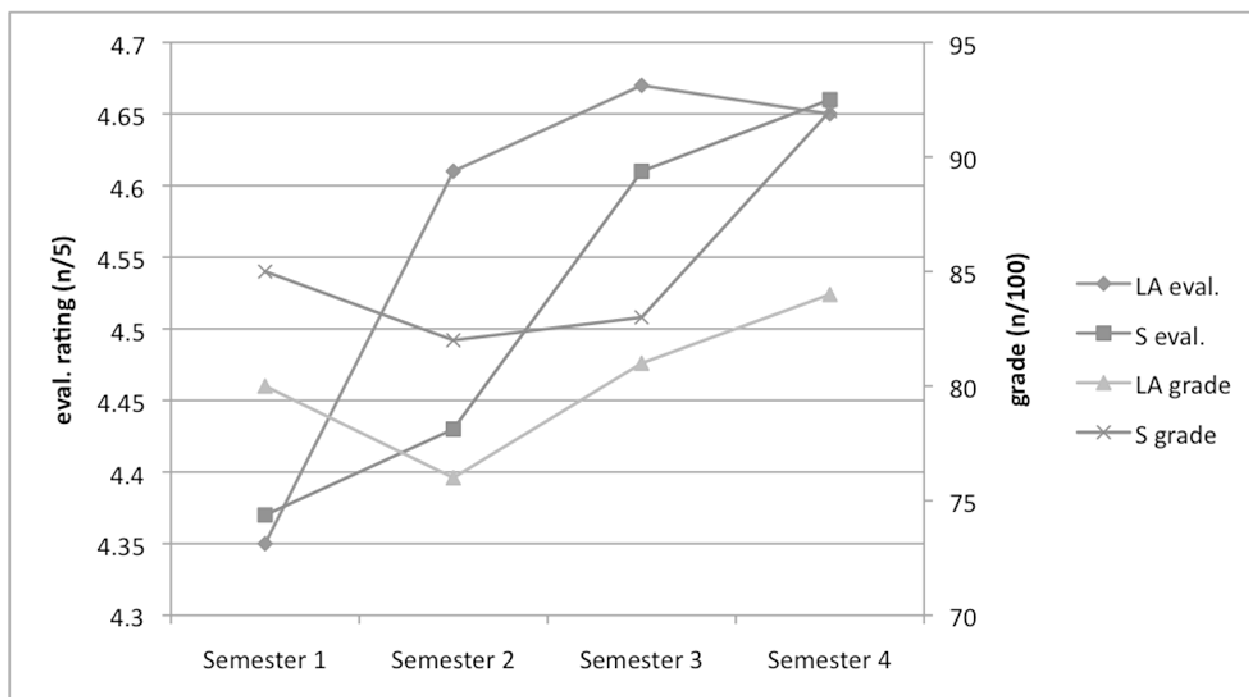
Sharing any visuals between them, students perform their speeches in pairs. While one partner is delivering his or her speech to the class, the second partner is responsible for changing slides. Simultaneously, each speaker is peer-evaluated by three other students in the audience. I also use a separate, more detailed rubric to assess each student's performance. Once one partner has finished his or her speech, the second partner exchanges places and delivers *the same speech*. After all the pairs have finished their speeches, I have all the students complete a self-evaluation of their own performance. I then collect both the peer and self-evaluations and use them to help me provide individual written feedback for each student, which I distribute the following class.

## 6. RESULTS AND RESPONSE

Despite this being the first attempt at such a collaborative pair task-based speech syllabus, the results were encouraging (see Figure 1). While less overall speech content study took place (due to the elimination of one semester speech), students' speech performances were consistently scored higher than previous semesters' classes. As a result, the average final semester grades for both liberal arts and science sections were the highest of the four semesters.

Student evaluations were also rather telling. Overall, the two sections rated the course an average 0.3 points higher than the first semester for an average





**Figure 1. Sections' (LA = liberal arts; S = science) evaluations (eval.) and average grades (grade) by semester**

of 4.66 out of 5, an overall 15% increase. Again, though, Japanese *wa* (Matsumoto & Boye Lafayette, 2000) may have played a part and should not be overlooked. One point of interest, which should be noted, was the 0.02 point decrease in the average score of the liberal arts section's evaluations.

## 7. DISCUSSION

I was, naturally, rather pleased with the outcome of the fourth semester according to the collaborative task-based syllabus. The final class grades, as compared to the first semester, were an average 5.5% higher. The class evaluations were also the highest, on average, of the four semesters. The results were not without some discrepancy, however. As already mentioned, the liberal arts students evaluated the course 0.02 points lower than the third semester's class. At first, I was concerned that this response might have meant students were not responding positively to the collaborative syllabus. After discussion with my supervising teacher, however, I learned that the third semester's liberal arts class had been the highest-performing section. It is very likely that, being high-performing students, the class perceived it had been more successful, despite the syllabus's having been more demanding in terms of

workload than the fourth semester. This could have been the reason for the slight drop in evaluation scores.

Furthermore, this seems to be corroborated in the fourth semester's science-focused class, as I was also informed that it had been the highest-performing group. Indeed, the fourth semester's science section received both the highest average grades and rated the course more highly on its evaluations than the other three semesters'. It is encouraging to note, however, that the liberal arts section in the fourth semester rated the course only 0.02 average points lower than the previous, highest-performing semester's class. While not confirmable from the present data, in the area of class evaluations the collaborative syllabus in the fourth semester may have nearly made up for the difference between the "regular" and the highest-performing class in terms of student self-perceptions of success in the course.

Along with course evaluations and average grades, I also observed improved performance in other areas. As part of the speeches, I usually have students prepare one content question to ask the class at the end of their speech. In previous semesters, the class audience was often at a loss for the answer, and I had to provide it myself. In the fourth semester, however, due to the collaborative nature of the speeches, the

## A Report on The Development of Teaching Audience-Appropriate English Speeches in a Collaborative Task-Based Framework

student class audience heard every speech twice. I also instructed the pairs to hold their question until both students had finished their speech, so when the question was asked, students in the class audience were able to answer the question almost every time. The double exposure to the same content seems to have had a beneficial effect on students' comprehension of the speeches.

Additionally, although the student audience heard every speech twice, the speech was not always *exactly* the same; each student in a pair employed slightly different vocabulary, grammatical structures, pronunciation, and body language. This led to *iterations* of listening. In the past decade, research into language acquisition has revealed that language is learned through iterative use in which the learner's mind constructs the language system through multiple activations of similar patterns and situations (Bybee, 2006; de Bot, Lowie, & Verspoor, 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Tomasello, 2003). Thus, students were exposed to the same content in a slightly different way, which should have had a beneficial effect.

There were some disadvantages to the collaborative syllabus, however. As mentioned above, I had to eliminate one semester speech the textbook calls for, leaving less overall content covered in class. I chose to eliminate the visual speech concerned with designing and explaining visuals such as charts and graphs. Still, I felt this was an acceptable exchange for the collaborative framework and did so because students, being environmental science majors, already have much experience working with charts and graphs. I felt focusing on appropriate body language and speech structure was more important.

Another, more logistical, disadvantage to the collaborative syllabus was the student pairs themselves. While there did not appear to be any disagreements or altercations among partners, there were occasionally partners absent on the second day of the speech cycle when students were supposed to be preparing for their speech. This was unfortunate, as partners lost the time to work together under my supervision. To compensate, I paid more attention to any student whose partner was absent, providing as much help as possible while the present student

worked on his or her half of the speech preparation. I also assigned new random partners for each speech cycle, meaning students only had the same partner once, lowering the odds that the same student would be without a partner on the preparation day more than once. Despite this potential disadvantage, though, I still feel that student partners would be better than small groups of three students. The class audience took well to listening to the same speech two times from each pair, but listening to the same speech three times might be overdoing it.

Additionally, in order to better comprehend how students felt about the collaborative class design, I distributed a delayed post-course questionnaire (see Appendices). The questionnaire was entirely anonymous and voluntary. As only a fraction of the questionnaires were completed and returned, however, it is difficult to draw any conclusions about students' reactions as a whole. Still, including a few student comments on the course seems appropriate at this point.

First, there seems to be a mix of students who have and have not had experience performing speeches in English in the past. Performing speeches, particularly in English, appears to be a novel experience for many. Students who responded as having English public speaking experience noted that said experience was from junior high school (a minimum of five years previous) and consisted mainly of memorizing simple compositions. Thus, it seems as if students could benefit from exposure to this type of public speaking course.

One question on the questionnaire (item 6: see Appendices) addressed how effective students felt the partner-based syllabus was. In the few responses received, there were no negative feelings toward the collaborative design. However, students did express some reservation about the potential for one partner relying too much on the other, essentially freeloading through the preparation portion of the speech cycle. Naturally, while students were working with their partners, I was constantly monitoring their progress. I also believe that students' performance on speeches typically strongly reflected the amount of preparation they put into them. Still, adding an element of peer review for the preparation step in the cycle may help

prevent freeloading from occurring.

Another interesting discovery from the questionnaire was that, while not all students thought they would need to deliver English speeches in the future, all students positively responded to a question on whether they felt the speech skills covered in class would be of use to them in their future (item 8: see Appendices). Again, while not all students from any one department or faculty will go on to careers in that specific area, it would appear that studying a broader skill set may be beneficial in the future.

One last point of interest is students' responses to the question of whether they felt performing speeches in English would benefit their environmental science study and/or job in the future (item 9: see Appendices). Of the collected questionnaires, all students responded in the affirmative to this answer. Moreover, one student, in the free comment section at the end of the questionnaire, wrote that studying and performing speeches had greatly increased his/her self-confidence, and that this would undoubtedly be beneficial in the future.

According to the above advantages, and despite the above disadvantages, the collaborative task-based framework of paired speeches seems to have been successful, both in terms of course performance as assessed by myself as the instructor and students' perception of the course itself. This is not to imply that the course is perfect as-is; modifications in order to improve the overall flow of the class as well as student speech performances are still important. In the current semester (my fifth), I am again using the collaborative syllabus. However, I am having student pairs do their first speeches in small, rotating groups instead of plenary speeches from the beginning. I hope this will further reduce students' anxiety in regards to both speaking and performing a speech.

## 8. CONCLUSION

This report on my Language Communication classes has been an endeavor to both review what I have attempted thus far and reflect on the syllabus choices I have made, as well as my reasons for making them. In teaching, it seems hard to imagine that a perfect syllabus can exist; when dealing with different

groups of people, it most likely cannot. Thus, teaching becomes not only a process of providing opportunities for learning to students, but also one which is constantly evolving.

In an EFL setting such as Japan, where learners are not surrounded by English and have few opportunities to practice using what they have studied for years, a more skill-based language syllabus seems to be worthwhile. Employing ESP in order to provide (non-English major) learners with a skill set that may benefit them beyond the walls of the classroom once the course has ended seems an effective way to go about doing just that. In my first attempt at such a syllabus, students have responded positively, and their mastery of the skills involved, by my assessment, has increased. A collaborative pair syllabus of audience-appropriate speeches in English, including body language and speech structure, does seem to be a valuable direction in which to take such a course. I plan to continue using—and adapting—such a syllabus in the future.

## 9. REFERENCES

- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education, Inc.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 82, 711-733.
- Cutrone, P. (2008). Teaching basic public speaking skills in the EFL classroom in Japan. *Journal of the Faculty of Global Communication, University of Nagasaki*, 9, 1-5.
- de Bot, K. Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 7-21.
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8, 3, 19-45.
- Harrington, D. & LeBeau, C. (2009). *Speaking of Speech*. Tokyo: Macmillan Publishers Limited.
- Hensley, J. (2009). Using virtual portfolios to improve presentations in an EFL setting. *Journal of the Faculty of Global Communication, University of Nagasaki*, 10, 31-39.
- Hensley, J. & Day, C. (2009). Implementing cooperative learning structures in a collaborative

situation in a graduate-level ESL class. In C. M. Pearson, K. Losey, & N. A. Caplan (Eds.). *Selected Proceedings of the 2007 MITESOL Conference*. East Lansing, MI: MITESOL.

Hutchinson, T. & Waters, A. (2006). *English for Specific Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Johns, A. M. & Dudley-Evans T. (1991). English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25, 2, 297-314.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). What makes cooperative learning work. In D. Kluge, S. McGuire, D. W. Johnson, & R. T. Johnson (Eds.). *JALT Applied Materials: Cooperative Learning* (164-178). Tokyo: JALT.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Jones, C. (1991). An integrated model for ESP syllabus design. *English for Specific Purposes*, 10, 3, 155-172.

Kagan Online. (2007). Kagan Publishing & Professional Development. Retrieved April 5, 2007, from <http://www.kaganonline.com/>.

Kluge, D. (1999). A brief introduction to cooperative learning. In D. Kluge, S. McGuire, D. W. Johnson, & R. T. Johnson (Eds.). *JALT Applied Materials: Cooperative Learning* (16-22). Tokyo: JALT.

Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems in Applied Linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Matsumoto, M., & Boye Lafeyette, D. (2000). *Japanese Nuance in Plain English*. Tokyo: Kodansha.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watanabe, Y. (1997). The washback effects of the Japanese university entrance examinations of English-classroom-based research. PhD Thesis, Lancaster University.

## 10. APPENDICES

### Appendix A

#### 授業に関するアンケート

1. 授業以前に、英語でのスピーチを勉強したことがありますか？ ☐ はい ☐ いいえ  
a. 「はい」と答えた場合、いつ／どこ／なぜ／どんなふうに勉強しましたか？
2. 授業で一番役に立ったことは何でしたか？（勉強したことの中で、あなたにとって何が一番よかったと思いますか？
3. 何が一番役に立たなかったと思いますか？それはどうしてですか？
4. 授業では、何が一番楽しかったですか？
5. 何が一番楽しくなかったですか？
6. パートナー制でスピーチの勉強、準備、練習、実践することに関してどう思いましたか？  
☐ とても効果的  
☐ まあまあ効果的  
☐ どちらともいえない  
☐ あまり効果がなかった  
☐ ほとんど効果がなかった  
a. どうして、その答えを選びましたか？
7. あなたの将来にとって、英語でスピーチすることはどれくらい役に立つと思いますか？  
☐ とても役に立つ  
☐ 多分役に立つ  
☐ どちらともいえない  
☐ 多分役に立たない  
☐ ほとんど役に立たない
8. 授業で学んだスピーチのスキルはどれくらい役に立つと思いますか？  
☐ とても役に立つ  
☐ 多分役に立つ  
☐ どちらともいえない  
☐ 多分役に立たない  
☐ とても役に立たない
9. 英語でスピーチをすることは、今後環境科学の勉強や仕事等に役に立つと思いますか？  
☐ はい ☐ いいえ
10. もし、他に感想や意見、提案等があれば、自由に書いてください。

## Appendix B

### Class Questionnaire

1. Before our class, had you ever studied giving speeches in English before?    ☐ Yes   ☐ No
  - a. If yes, when/where/why/how did you study it?
2. What was the most helpful aspect of class?  
What did we study that helped you the most?
3. What was the least helpful? Why didn't it help?
4. What did you enjoy the most about the class?
5. What did you enjoy the least about the class?
6. What is your opinion of the partner speech cycle?  
(study—prepare—perform)
  - ☐ Very effective
  - ☐ Somewhat effective
  - ☐ Don't know
  - ☐ Somewhat ineffective
  - ☐ Very ineffective
  - a. Why did you choose that answer for 6a?
7. How useful do you feel that giving speeches in English will be for your future?
  - ☐ Very useful
  - ☐ Probably useful
  - ☐ Don't know
  - ☐ Probably not useful
  - ☐ Almost not useful at all
8. How useful do you feel that the speech skills we studied will be for your future (career, study, goals, etc.)?
  - ☐ Very useful
  - ☐ Probably useful
  - ☐ Don't know
  - ☐ Probably not useful
  - ☐ Almost not useful at all
9. Do you feel that giving speeches in English will help your future pursuits in environmental science?
10. If you have any other comments, suggestions, ideas, or opinions that you would like to share, please write them below.

## ○長崎大学環境科学部総合環境研究刊行内規

平成23年2月16日

教授会決定

(趣旨)

第1条 この内規は、『総合環境研究』（以下「紀要」という。）の刊行を円滑にするため、必要な事項を定めるものとする。

(名称)

第2条 紀要は、和文では『総合環境研究』、英文では『JOURNAL OF ENVIRONMENTAL STUDIES, NAGASAKI UNIVERSITY』と称する。

(掲載論文)

第3条 紀要に掲載することができるものは、学術論文及び学術資料（研究ノート・翻訳・翻刻・目録・図録・年譜・註釈・研究資料等）とし、いずれも未発表のものに限る。

「学術論文」は、環境科学に関する独創的研究の論文で、それ自身独立して価値ある結論あるいは事実を含むものとする。

(紀要の刊行回数)

第4条 紀要は、原則として、年2回刊行する。

2 各年度における紀要は、同一の「巻（Volume）」とし、当該年度第1回刊行のものを「第1号（No.1）」とし、第2回刊行のものを「第2号（No.2）」とする。

(編集)

第5条 紀要の編集実務は、編集委員会が行う。

(編集委員会)

第6条 編集委員会は、総務委員会委員長が委員長となり、総務委員会委員及び委員長が必要と認めた若干名の委員からなる。

(原稿の採否)

第7条 学術論文原稿の採否は、編集委員会が査読者からの査読結果を得て決定する。査読者は、各学術論文について2名とし、学部外の専門家を含まなければならない。

2 学術資料原稿の採否は、編集委員会が決定する。

3 受理できないと判断された原稿は、理由を明記して投稿者に返却する。

(投稿資格)

第8条 紀要に投稿できる者は、環境科学部の教育研究を担当する長崎大学大学院水産・環境科学総合研究科専任教員（以下「専任教員」という。）及び専任教員の推薦を受け編集委員会が認めた者とする。

(投稿締切日)

第9条 原稿は、原則として、次に掲げる日までに編集委員会に提出しなければならない。  
なお、原稿採択日をもって「受理年月日」とする。

(1) 第1号 4月30日

(2) 第2号 10月31日

(校正)

第10条 校正は、原則として2校までとする。

2 校正は、編集委員会を経由して投稿者の責任においてすみやかに行わなければならない。

3 校正は、誤植等の訂正のみに限るものとし、校正時における加筆等は一切認めない。

(経費負担)

第11条 紀要刊行に要する経費は、刷り上がり1ページにつき千円を各投稿者の負担とし、残額を共通費負担とする。ただし、カラー写真、カラー図表等の実費については、別途投稿者の負担とする。

2 共著の場合の前項にかかわる投稿者負担費用は、共著者で負担する。

3 専任教員の推薦により投稿しようとする者の投稿者負担費用は、推薦者が負担する。

(別刷)

第12条 別刷は、実費個人負担で必要部数を投稿者に配布する。

(紀要の配布)

第13条 紀要の配布先は別に定める。

(補則)

第14条 この内規に定めるもののほか、紀要の刊行に関し必要な事項は、総務委員会において審議し、教授会において決定する。

附 則

この内規は、平成16年4月1日から施行する。

附 則

この内規は、平成18年4月1日から施行する。

附 則

この内規は、平成19年4月1日から施行する。

附 則

この内規は、平成19年7月1日から施行する。

附 則

この内規は、平成20年4月1日から施行する。

附 則

この内規は、平成23年4月1日から施行する。

「総合環境研究」第14巻 第1号

編集委員

菅原 潤（委員長）

杉山 和一

戸田 清

深見 聡

宮西 隆幸

2011年10月31日発行

- ・ 発行者・長崎大学環境科学部
- ・ 「総合環境研究」編集委員会
- ・ 〒852-8521・長崎市文教町1番14号
- ・ ・ 電話 095-819-2713
- ・ ・ FAX 095-819-2716
- ・ 印刷所・(有) 出島印刷所
- ・ 〒850-0843・長崎市常盤町1番54号
- ・ ・ 電話 095-824-6000
- ・ ・ FAX 095-828-0147



**JOURNAL OF  
ENVIRONMENTAL STUDIES  
NAGASAKI UNIVERSITY  
Vol.14 No.1**

**CONTENTS**

Japanese Policymaking Process of Acceptance and the Domestic Implementation of CITES Hidehiro KIKUCHI .....	1
<hr/>	
Questionnaire survey to local governments on discontinuation of ISO 14001 registration Ikkou MARUTANI, Shunsuke TORII, Hideo MINO and Osamu NAKAMURA .....	17
Case study on items identified in ISO 14001 Hideo MINO, Ikko MARUTANI and Osamu NAKAMURA .....	23
Maximizing Student Learning through a Cyber Classroom Lee FLAKE .....	29
A Report on the Development of Teaching Audience-Appropriate English Speeches in a Collaborative Task-Based Framework Joel HENSLEY .....	41

**FACULTY OF ENVIRONMENTAL STUDIES  
NAGASAKI UNIVERSITY  
NAGASAKI, JAPAN  
OCTOBER 2011**