

英語科若手教員のための「スターターハンドブック」の提案

— 働き始めの『どうしたらいいだろう』に寄り添うために 「英語コミュニケーションⅠ」編 —

黒木陽介・景山雄斗・久松功周

筆者ら(黒木・景山)は、本年度が教職1年目となる新任教員である。4月当初、若手教員ならではの教科指導に対する先行きの見えない不安を抱えていた。この不安は、働き始めの若手教員ならば誰もが抱く普遍的なものであると考えられる。本稿では、若手英語科教員が抱く不安を軽減する一助として、英語コミュニケーションⅠ科目における「英語科若手教員スターターハンドブック」を作成し提言する。まず、学習指導要領の目標に示されている表現を技能面に着目して細分化し、目標を最終的な生徒の姿で具体的に表現した。次に、そこに至るまでの指導内容をCan-Doリストの形で整理した。言語活動に用いる表現材料や指導支援の内容も具体的に整理した。視覚的に見やすく手に取りやすいように、バックワードデザインに準拠した形で作成した。

1. 問題の所在

「どうしたらいいだろう。」本年度に教職1年目を迎えた筆者ら(黒木・景山)が4月当初に感じたのは、このような先行きの見えない不安であった。はじめの段階で向かうべき目標が分からないという不安の中でもがいた筆者らにとって、教職1年目は決していいスタートとは言えなかった。

このような不安は様々な要因から成るものであるが、大野木・宮川(1996)は教職を目指す教育実習生の抱く不安尺度を「授業実践力」、「児童・生徒関係」、「体調」、「身だしなみ」に分類している。このうち現職教員の不安研究は「授業実践不安」と「児童・生徒関係不安」の2つに分けられることが多い¹⁾。西松(2005)は、経験年数が様々な小中学校教員174名を対象に「授業実践不安」と「児童・生徒関係不安」の特徴についての調査を行い、講師経験のある教員よりも講師経験のない教員の方がどちらの不安も大きいことを示している。さらに、授業実践不安は人間関係の不安と違い原因を自分に求めてしまうため、個人的な教授効力感を下げってしまうということも示唆している²⁾。また林(2020)は、高校教師を対象に不安の要因を調査し、高校教師の多くが「授業実践不安」を抱き、この不安が他の不安を引き起こす強力な因子であることを明らかにしている。高校教師の「授業実践不安」の根底にある要因は、高校ならではの専門化された教科内容に関わっていることも示した³⁾。これらの先行研究より、教科内容

や教材の難易度が高ければ高いほど教員の授業実践不安が強くなると考えられる。すなわち筆者らのように、高校教員であり、なおかつ初任教員の抱く授業実践に関する不安は計り知れないものであろう。

この不安の中、筆者らの唯一の道標となっているものが学習指導要領である。しかしながら、高等学校学習指導要領外国語編⁴⁾の目標で用いられている用語を整理すると、目標達成時の生徒の姿を明確に定義しがたい、似たような表現が多用されていることが分かった。例えば、高校英語コミュニケーション科目の目標で「支援を活用」という表現が用いられているが、「多くの支援を活用すれば」、「一定の支援を活用すれば」、「支援をほとんど活用しなくても」というように、年次を重ねるごとに支援の程度に負荷がかけられている。しかし、それがどのくらいの程度であるのかという明記はされていない。また「はっきりと話されれば」「詳しく話して伝え合う」など、読み手次第で程度の解釈に違いが出てしまう恐れのある表現なども散見される。

筆者ら以外の若手英語科教員が同様の課題や不安を抱えているのかを調査するため、筆者らは初任の英語科若手教員と英語教員を目指す大学生・大学院生30名を対象にアンケート調査を行った。学習指導要領で示されている英語コミュニケーション科目の目標から「生徒の目指すべき姿がはっきりと想像できる」と回答した人は、全体のわずか0.3%であった。また、前述したような支援の程度の違いから「教員の指導すべき内容や生徒の具体的なパフォーマンス

スをはっきりと想像できる」と回答した人も全体の1.0%のみに留まった。初任教員として「4月当初に不安を感じたことやこれから教職に就くにあたって不安に思っていること」を尋ねた自由記述項目でも、「児童・生徒関係不安」に関する記述はほとんどなく、多くの回答者が授業実践や評価に不安を抱いていることが分かった。

これらの結果から、筆者ら同様、働き始めの段階で教科指導に不安を感じている学生や新任教員は多く、学習指導要領の記述を曖昧に捉えてしまっていることが示唆される。

2. 研究の目的

本稿は、英語科若手教員が抱く「授業実践不安」を少しでも早く軽減し、若手教員でも目指すべき目標を明確に捉えた授業づくりができるようになるため、英語コミュニケーション科目における「英語科若手教員スターターハンドブック」を作成し、提言することを目的とする。

3. スターターハンドブックの作成

3.1. 不安要因の仮説立案

ハンドブックを作成するにあたり、若手教員の不安

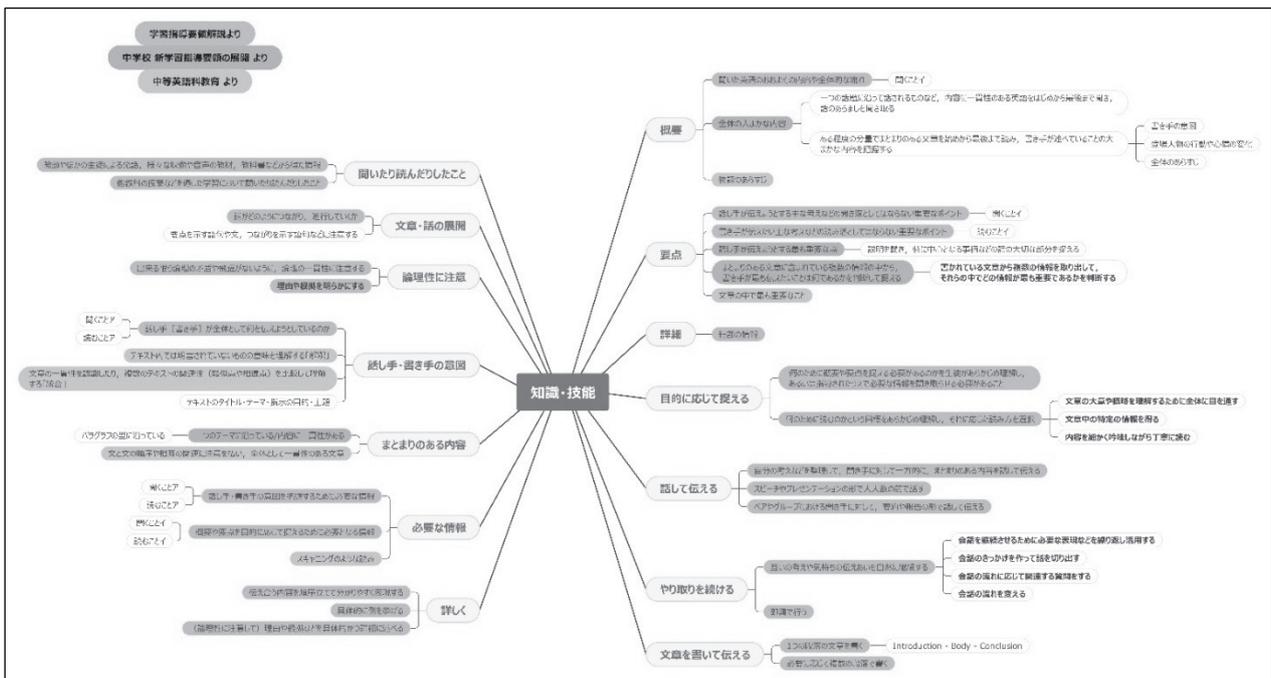
の原因となる要素を、筆者らの経験を元に考察した。不安解消のための拠り所となる学習指導要領には、科目の目標が明確に示され、解説においてより具体的な定義がなされていることは確かである。しかし、定義の解釈が読み手に左右されてしまうおそれがある点、また文のみで構成されており視覚的に把握しづらい点から、拠り所となる学習指導要領の解釈の曖昧さや煩雑さが、若手英語科教員の不安の原因になっているのではないかと考えた。

そこで、「解釈の曖昧さを解消し、視覚的に分かりやすいハンドブックを作成することで、若手教員の不安を軽減することができるのではないか」という仮説を立てた。

3.2. ハンドブック作成の方向性

上記の仮説を踏まえ、ハンドブック作成のために、学習指導要領に示されている目標（＝学力）を下位要素へと分析（＝ブレイクダウン）することとした。英語コミュニケーション科目では、4技能5領域（聞くこと・読むこと・話すこと[やり取り]・話すこと[発表]・書くこと）ごとに目標が定められている。本稿では、生徒の最終像が比較的想像しやすい「技能」面の目標に着目し、「～できる」の形となるようブレイクダウンを行った。

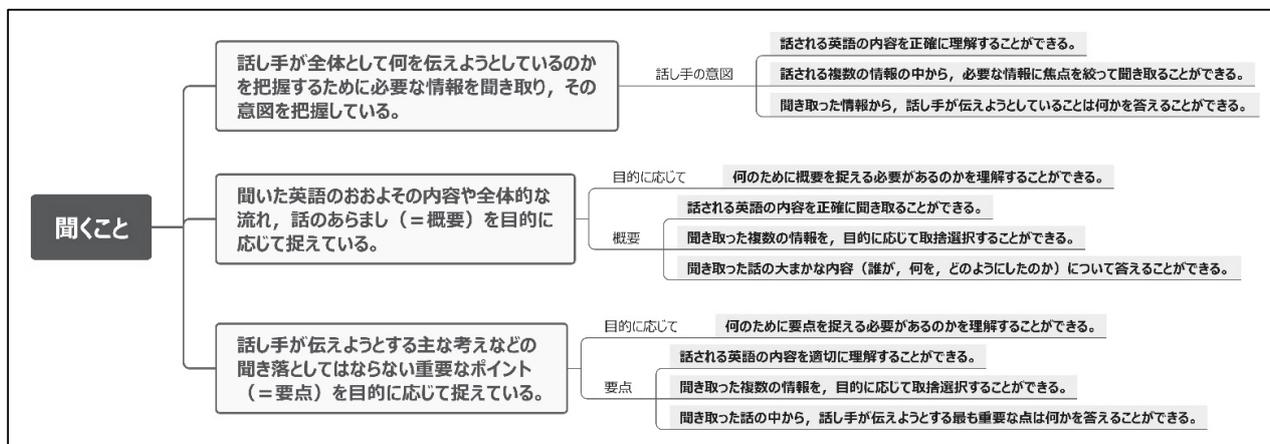
表1. 「知識・技能」表現のブレイクダウン（1周目）の様子



3.3. 各技能目標のブレイクダウン

3.3.1. 「聞くこと」

表 2. 「聞くこと」のブレイクダウンイメージ



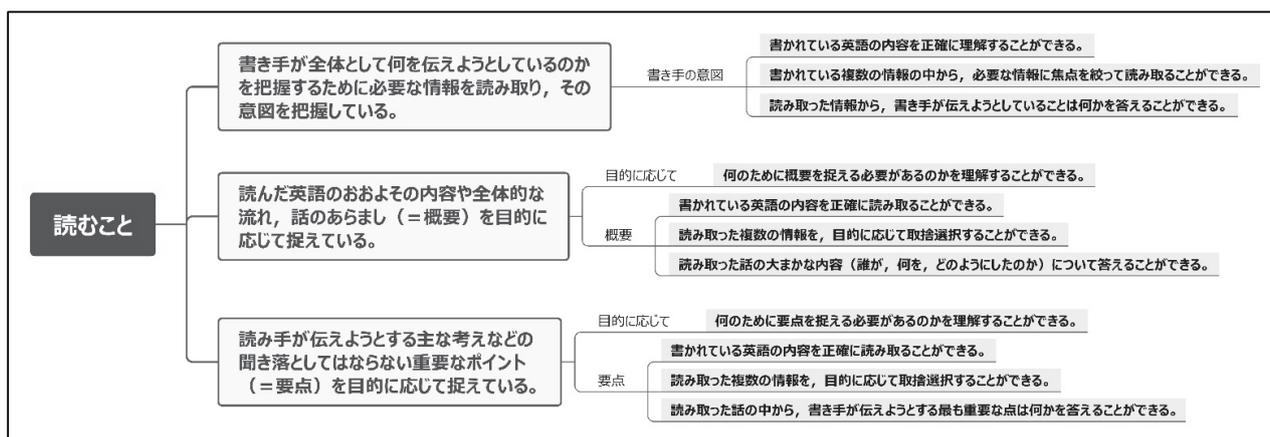
学習指導要領で示されている「聞くこと」の目標は、「ア 日常的な話題について、話される速さや、使用される語句や文、情報量などにおいて、多くの支援を活用すれば、必要な情報を聞き取り、話し手の意図を把握することができるようにする。」「イ 社会的な話題について、話される速さや、使用される語句や文、情報量などにおいて、多くの支援を

用すれば、必要な情報を聞き取り、概要や要点を目的に応じて捉えることができるようにする。」である。

アでは「話し手の意図」を把握するのに必要であると考えられる学力を、イでは目標を「概要」と「要点」の2つに分割し、「目的に応じて」、「概要」、「要点」をブレイクダウンした。

3.3.2. 「読むこと」

表 3. 「読むこと」のブレイクダウンイメージ



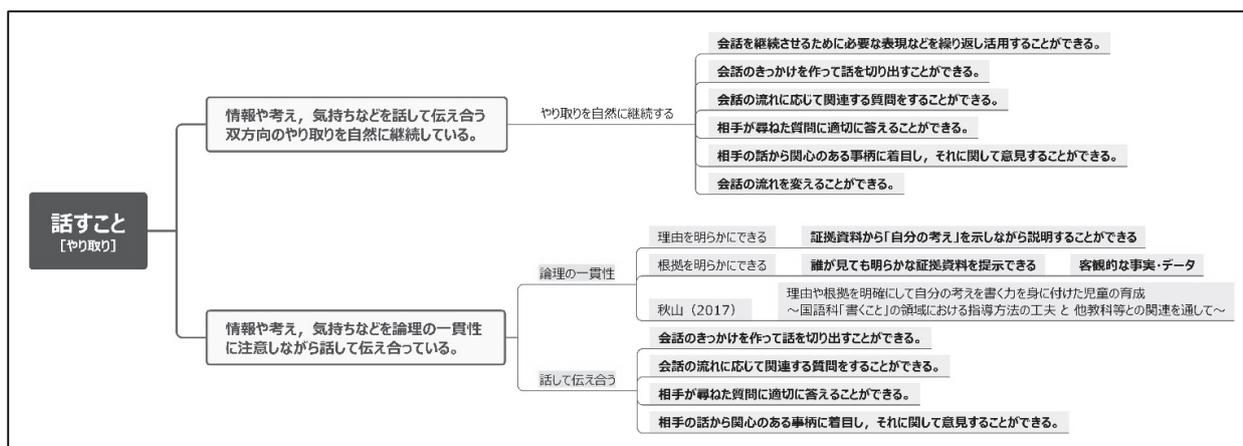
学習指導要領で示されている「読むこと」の目標は、「ア 日常的な話題について、使用される語句や文、情報量などにおいて、多くの支援を活用すれば、必要な情報を読み取り、書き手の意図を把握することができるようにする。」「イ 社会的な話題について、使用される語句や文、情報量などにおいて、多くの支援を活用すれば、必要な情報を読み取り、概

要や要点を目的に応じて捉えることができるようにする。」である。

アでは「書き手の意図」を把握するのに必要であると考えられる学力を、イでは目標を「概要」と「要点」の2つに分割し、「目的に応じて」、「概要」、「要点」をブレイクダウンした。

3.3.3. 「話すこと [やり取り]」

表4. 「話すこと [やり取り]」のブレイクダウンイメージ

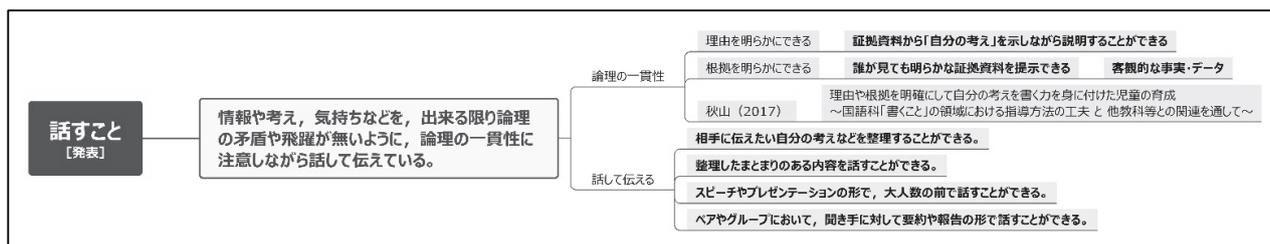


学習指導要領で示されている「話すこと [やり取り]」の目標は、「ア 日常的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを話して伝え合うやり取りを続けることができるようにする。」「イ 社会的な話題について、使用される語句や文、対話の展開などにおいて、多くの支援を活用すれば、聞いたり読んだりしたことを基に、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して話して伝え合うことができるようにする。」である。

アでは「やり取りを続ける」を、イでは目標を「論理性に注意して」、「話して伝え合う」をブレイクダウンした。なお「論理性に注意」については、高等学校学習指導要領解説外国語編⁵⁾において「できる限り論理の矛盾や飛躍がないよう、理由や根拠を明らかにする」と定義されており、さらに「理由」を「どうしてその証拠資料から『自分の考え』を示せるのかを説明するもの(秋山, 2017)⁶⁾」,「根拠」を「誰が見ても明らかな証拠資料(客観的な事実・データ)(秋山, 2017)⁷⁾」と定義してブレイクダウンを行った。

3.3.4. 「話すこと [発表]」

表5. 「話すこと [発表]」のブレイクダウンイメージ

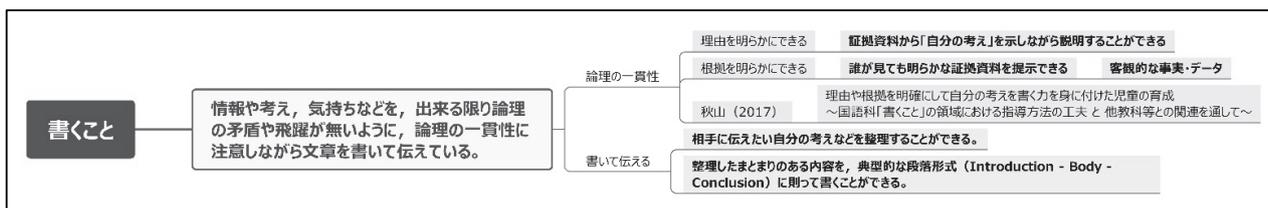


学習指導要領で示されている「話すこと [発表]」の目標は、「ア 日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して話して伝えることができるようにする。」「イ 社会的な話題について、使用される語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、聞いたり読んだりしたこと

を基に、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して話して伝えることができるようにする。」である。「話すこと [発表]」では、2つの目標が技能面で一致しているため、ア・イともに「論理性に注意して」、「話して伝える」をブレイクダウンした。

3.3.5. 「書くこと」

表6. 「書くこと」のブレイクダウンイメージ



学習指導要領で示されている「書くこと」の目標は、「ア 日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して文章を書いて伝えることができるようにする。」「イ 社会的な話題について、使用される語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、聞いたり読んだりしたことを基に、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して文章を書いて伝えることができるようにする。」である。

「書くこと」では、「話すこと [発表]」同様に2つの目標が技能面で一致しているため、ア・イともに「論理性に注意して」、「文章を書いて伝える」の表現をブレイクダウンした。

3.4. スターターハンドブックの完成

3.3. 各技能目標のブレイクダウンを踏まえて作成したハンドブックが、図1-5である。

ハンドブックのフォーマットでは、行を「話題（日常的な話題・社会的な話題）」で整理し、列を「生徒の目標像（最終的に何をしているか）」、「技能（目標像に到達するために何ができていればよいか）」、「支援（生徒が目標とするパフォーマンスに到達するためにどのような支援を行えばよいか）」の3つに整理した。なお「話すこと」と「書くこと」のアウトプット技能のみ「材料（生徒が表現活動を行う際に用いるもの）」を加えた4つに整理した。

各列の要素に関しては、読み手が上から読んだ時に「生徒の目標像」→「技能」の順に読み進められるように配置を工夫した。また、目標に向かった授業づくり、すなわちバックワードデザインが主流となっている現状を鑑みて、下から読むと目標のために必要な段階的な指導が一目でわかるように考慮した。列の最も上位に「生徒の目標像」を配置したのは、ゴールとする生徒の姿を念頭に置くことを読み手に重視させるためである。筆者ら自身の反省として、単元指導が進むにつれ、指導内容や指導法に注

意が向けられるあまり、単元計画当初に想定していた目標像への意識が希薄になってしまったことがある。この経験を踏まえ、指導を通して求める生徒の姿を常に意識した授業づくりができるように、読み手が即座に捉えることができる最上位に配置した。次項に「技能 (Can-Do)」の要素を配置したのは、「目標とすべき生徒の姿は想像できるが、そのために何を指導すればよいかかわからない」という若手教員の悩みを想定し、それを解決するためである。さらに各項目をチェックリストの形で整理し、教師自身がハンドブックにチェックを書き込みながら指導計画ができるように工夫した。

	話題	ア. 日常的な話題 生徒の日々の生活にかかわる話題のうち、 生徒にとって身近な学校生活や家庭生活な どにかかわるもの。	イ. 社会的な話題 広く国内外で起こっている事象など社会で 起こっている出来事や問題にかかわるも の。
聞くこと	生徒の 理想像	・話し手が全体として何を伝えようとして いるのかを把握するために必要な情報 を聞き取り、その意図を把握している。	・聞いた英語のおおよその内容や全体的な 流れ、話のあらまし(=概要)を目的に 応じて捉えている。 ・話し手が伝えようとする主な考えなど の聞き落としてはならない重要なポ イント(=要点)を目的に応じて捉えて いる。
	技能 (Can-Do)	□ 話される英語の内容を正確に理解する ことができる。 □ 話される複数の情報の中から、必要 な情報に焦点を絞って聞き取ることが できる。 □ 聞き取った情報から、話し手が伝え ようとしていることは何かを答える ことができる。	□ 何のために概要を捉える必要がある のかを理解することができる。 □ 話される英語の内容を正確に聞き取 ることができる。 □ 聞き取った複数の情報を、目的に応 じて取捨選択することができる。 □ 聞き取った話の大まかな内容(誰 が、何を、どのようにしたのか)に ついて答えることができる。 □ 何のために要点を捉える必要がある のかを理解することができる。 □ 話される英語の内容を適切に理解 することができる。 □ 聞き取った複数の情報を、目的に応 じて取捨選択することができる。 □ 聞き取った話の中から、話し手が 伝えようとする最も重要な点は何 かを答えることができる。
	支援 (多)	①話される速さ ・話す速度を調整する。 ・理解するうえで重要な情報を強調して 発音する。 ・意味の処理のための十分な時間を確保 する。 ・文と文の間に長めの区切りを入れる。 ②使用される語句や文 ・理解が難しいと思われる語句や表現を、 簡単な表現や既習の表現に言い換える。 ③情報量 ・比較的少量の情報に分けて伝える。 ・聞き取る視点を変えながら情報の全体 を何度も繰り返し聞く。 ・聞き取る情報を繰り返す。 ・聞き取る内容と関連のある視覚情報 (イラスト、写真、映像など)を与える。	

図1. 「聞くこと」のページ

	話題	ア. 日常的な話題 生徒の日々の生活にかかわる話題のうち、生徒にとって身近な学校生活や家庭生活などにかかわるもの。	イ. 社会的な話題 広く国内外で起こっている事象など社会で起こっている出来事や問題にかかわるもの。
読むこと	生徒の理想像	・書き手が全体として何を伝えようとしているのかを把握するために必要な情報を読み取り、その意図を把握している。	・読んだ英語のおおよその内容や全体的な流れ、話のあらまし (= 概要) を目的に応じて捉えている。 ・書き手が伝えたい主な考えなどの読み落としはならない重要なポイント (= 要点) を目的に応じて捉えている。
	技能 (Can-Do)	<input type="checkbox"/> 書かれている英語の内容を正確に理解することができる。 <input type="checkbox"/> 書かれている複数の情報の中から、必要な情報に焦点を絞って読み取ることができる。 <input type="checkbox"/> 読み取った情報から、書き手が伝えようとしていることは何かを答えることができる。	<input type="checkbox"/> 何のために概要を捉える必要があるのかを理解することができる。 <input type="checkbox"/> 書かれている英語の内容を正確に読み取ることができる。 <input type="checkbox"/> 読み取った複数の情報を、目的に応じて取捨選択することができる。 <input type="checkbox"/> 読み取った話の大まかな内容 (誰が、何を、どのようにしたのか) について答えることができる。 <input type="checkbox"/> 何のために要点を捉える必要があるのかを理解することができる。 <input type="checkbox"/> 書かれている英語の内容を正確に読み取ることができる。 <input type="checkbox"/> 読み取った複数の情報を、目的に応じて取捨選択することができる。 <input type="checkbox"/> 読み取った話の中から、書き手が伝えようとする最も重要な点は何かを答えることができる。
	支援 (多)	①使用される語句や文 ・理解が難しいと思われる語句や表現を、簡単な表現や既習の表現に言い換える。 <hr/> ②情報量 ・比較的少量の情報に分けて読ませる。 ・取り上げた話題の背景について説明する。 ・図表などを活用して文章の概要理解を助ける。 ・読む内容と関連のある視覚情報 (イラスト、写真、映像など) を与える。	

図2. 「読むこと」のページ

	話題	ア. 日常的な話題 生徒の日々の生活にかかわる話題のうち、生徒にとって身近な学校生活や家庭生活などにかかわるもの。	イ. 社会的な話題 広く国内外で起こっている事象など社会で起こっている出来事や問題にかかわるもの。
話すこと [やり取り]	生徒の理想像	・情報や考え、気持ちなどを話して伝え合う双方向のやり取りを自然に継続している。	・情報や考え、気持ちなどを論理の一貫性に注意しながら話して伝え合っている。
	技能 (Can-Do)	<input type="checkbox"/> 会話を継続させるために必要な表現などを繰り返し活用することができる。 <input type="checkbox"/> 会話のきっかけを作って話を切り出すことができる。 <input type="checkbox"/> 会話の流れに応じて関連する質問をすることができる。 <input type="checkbox"/> 相手が尋ねた質問に適切に答えることができる。 <input type="checkbox"/> 相手の話から関心のある事柄に着目し、それに関して意見することができる。 <input type="checkbox"/> 会話の流れを変えることができる。	<input type="checkbox"/> 会話のきっかけを作って話を切り出すことができる。 <input type="checkbox"/> 会話の流れに応じて関連する質問をすることができる。 <input type="checkbox"/> 相手が尋ねた質問に適切に答えることができる。 <input type="checkbox"/> 相手の話から関心のある事柄に着目し、それに関して意見することができる。 <input type="checkbox"/> 証拠資料から「自分の考え」を示しながら説明することができる。 <input type="checkbox"/> 誰が見ても明らかな証拠資料（客観的な事実やデータ）を提示できる。
	材料	<基本的な語句や文> ・中学校段階で学習した語彙や表現 ・「英語コミュニケーションⅠ」及び「論理・表現Ⅰ」で学習する語彙や表現	<聞いたり読んだりしたこと> ・教師やほかの生徒による発話 ・様々な映像や音声の教材 ・教科書の情報など
	支援 (多)	①使用される語句や文 ・やり取りにおいて有用な語句や文を提示する。	
		②事前の準備 ・会話の展開の仕方や、会話がうまく続けられないときの対処法を提示する。 ・ティーム・ティーチングによる教師同士のやり取りや、モデルとなる生徒同士のやり取りを見せる。 ・ペアを変えて何度もやり取りを続ける。	

図3. 「話すこと [やり取り]」のページ

	話題	ア. 日常的な話題 生徒の日々の生活にかかわる話題のうち、生徒にとって身近な学校生活や家庭生活などにかかわるもの。	イ. 社会的な話題 広く国内外で起こっている事象など社会で起こっている出来事や問題にかかわるもの。
話すこと [発表]	生徒の理想像	・情報や考え、気持ちなどを、出来る限り論理の矛盾や飛躍が無いように、論理の一貫性に注意しながら話して伝えている。	
	技能 (Can-Do)	<input type="checkbox"/> 相手に伝えたい自分の考えなどを整理することができる。 <input type="checkbox"/> 整理したまとまりのある内容を話すことができる。 <input type="checkbox"/> スピーチやプレゼンテーションの形で、大人数の前で話すことができる。 <input type="checkbox"/> ペアやグループにおいて、聞き手に対して要約や報告の形で話すことができる。 <input type="checkbox"/> 証拠資料から「自分の考え」を示しながら説明することができる。 <input type="checkbox"/> 誰が見ても明らかな証拠資料（客観的な事実やデータ）を提示できる。	
	材料	<基本的な語句や文> ・中学校段階で学習した語彙や表現 ・「英語コミュニケーションⅠ」及び「論理・表現Ⅰ」で学習する語彙や表現	<聞いたり読んだりしたこと> ・教師やほかの生徒による発話 ・様々な映像や音声の教材 ・教科書の情報など
	支援 (多)	①使用される語句や文 ・生徒が発表をする際に有用な語句や文を提示する。 <hr/> ②事前の準備 ・発表する内容について事前にペアやグループで話し合う時間を確保する。 ・発表のアウトラインや発表用のメモを書く時間を確保する。 ・視覚的な補助（写真・映像・実物など）を活用する。 ・発表形態を段階的にして、発表の負担を軽減させる。	

図4. 「話すこと [発表]」のページ

	話題	ア. 日常的な話題 生徒の日々の生活にかかわる話題のうち、生徒にとって身近な学校生活や家庭生活などにかかわるもの。	イ. 社会的な話題 広く国内外で起こっている事象など社会で起こっている出来事や問題にかかわるもの。
書くこと	生徒の理想像	・情報や考え、気持ちなどを、出来る限り論理の矛盾や飛躍が無いように、論理の一貫性に注意しながら文章を書いて伝えている。	
	技能 (Can-Do)	<input type="checkbox"/> 相手に伝えたい自分の考えなどを整理することができる。 <input type="checkbox"/> 整理したまとまりのある内容を、典型的な段落形式（Introduction - Body - Conclusion）に則って書くことができる。 <input type="checkbox"/> 証拠資料から「自分の考え」を示しながら説明することができる。 <input type="checkbox"/> 誰が見ても明らかな証拠資料（客観的な事実やデータ）を提示できる。	
	材料	<基本的な語句や文> ・中学校段階で学習した語彙や表現 ・「英語コミュニケーションⅠ」及び「論理・表現Ⅰ」で学習する語彙や表現	<聞いたり読んだりしたこと> ・教師やほかの生徒による発話 ・様々な映像や音声の教材 ・教科書の情報など
	支援 (多)	①使用される語句や文 ・まとまった文章を書く際に有用な語句や文を提示する。 <hr/> ②事前の準備 ・書く内容について事前にペアやグループで話し合う時間を確保する。 ・伝えようとする内容のアウトラインを書く時間を確保する。	

図5. 「書くこと」のページ

4. 今後の展望

以上より、本稿では英語科若手教員の不安を軽減すべく「英語科若手教員スターターハンドブック」を作成・提案した。しかし、いまだハンドブックを「作成した」段階に留まっている。今後は複数の若手英語科教員に、ハンドブックを基に学習指導要領の目標に沿った授業づくりを実践してもらい、フィードバックを得ながら更なる改善を図っていくことを想定している。また英語科教員は別科目である「英語コミュニケーションⅡ／Ⅲ」や「論理・表現Ⅰ／Ⅱ／Ⅲ」も担当することになる。今後は、それらの科目におけるスターターハンドブックも作成していくべきであろう。

本稿を手にとった若手英語科教員が、教員として働くことへの不安を少しでも解消し、4月から充実したスタートを切ることができる、そのような形で、本稿が若手英語科教員の一助となることを期待している。

注

本稿は、教職1年目だからこそ作ることのできる、教育実習生や若手教員の視点に寄り添った手引の作成を、著者2名（黒木・景山）のメンターである久松（教職12年目）が大まかな方向性を示し、黒木・景山が整理・作成したものである。なお、本稿においては、「若手教員のためのスターターハンドブッ

ク」であることに鑑みて、「若手教員」である著者2名の採用する視点・表現を極力残すように努めた次第である。

引用・参考文献

- 1) 大野木裕明・宮川充司, 『教育実習不安の構造と変化教育心理学研究』, 44巻, 1996年, 454-462.
- 2) 西松秀樹, 「教師効力感と不安に関する研究」, 滋賀大学教育学部紀要 教育科学 55巻, 2005年, 31-38.
- 3) 林彰子, 「高校教師が感じる不安について—進学校にて高校生を指導する教師の語りからの分析と考察—」, 東京大学大学院教育学研究科紀要 第60巻, 2020年.
- 4) 文部科学省, 『高等学校学習指導要領外国語編』, 2019年. 東山書房.
- 5) 文部科学省, 『高等学校学習指導要領解説外国語編』, 2019年. 開隆堂.
- 6) 秋山俊介, 「理由や根拠を明確にして自分の考えを書く力を身に付けた児童の育成～国語科「書くこと」の領域における指導方法の工夫と他教科等との関連を通して～」, 宮崎県教育研修センター 平成29年度研究員研究報告書, 2017年. <https://mkkc.miyazaki-c.ed.jp/research0/center/kenkyuuin/h29/data/02-akiyama.pdf> (閲覧日2022年12月28日)
- 7) 上掲書6)

Proposal for a “Starter Handbook” for New English Teachers

Yosuke KUROGI Yuto KAGEYAMA Narichika HISAMATSU

Abstract :

Most new teachers face intense anxiety over their teaching. To ease their anxiety, this paper proposes “a starter handbook for new English teachers.” Our research group has subdivided the goals of the Course of Study to ensure that every teacher, regardless of their career, can easily imagine achieving concrete goals through their teaching. This handbook adopts a Can-Do format, which indicates what teachers should teach and how they can accomplish step-by-step teaching.