

### 2.2.5 Kanada

V koncepčních dokumentech Kanady pro oblast vzdělávání má problematika základních gramotností významné místo. Důraz je v tomto ohledu kladen na čtenářskou a matematickou gramotnost, a v poněkud nižší míře na přírodovědnou gramotnost. Uvedené gramotnosti jsou explicitně uváděny v následujících koncepčních dokumentech:

- Zastřešující rámec pro zvyšování kvality kanadského vzdělávacího systému hovoří o cíli dosahovat světové úrovně žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (viz CMEC 2008b, CMEC 2008c). Speciálně je přitom vyzvednut význam čtenářské gramotnosti, která je zařazena mezi osm specifických oblastí kanadského vzdělávacího systému základních a středních škol (viz CMEC 2008b, CMEC 2008c).
- Zastřešující koncepční dokumenty vzdělávacího systému provincie Ontario zdůrazňují význam čtenářské a matematické gramotnosti, jako základních gramotností pro rozvoj osobnosti do budoucna. Výsledky žáků v těchto dvou gramotnostech jsou rovněž sledovány jako klíčové indikátory hodnocení naplnění cílů koncepčních dokumentů (viz Ontario MOE 2008). V současnosti připravovaná aktualizace dokumentu přitom zdůrazňuje snahy dále posouvat standardy dosažené úrovně čtenářské a matematické gramotnosti (viz Fullan 2013).

O významu čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti svědčí rovněž zaměření pankanadského testovacího programu právě na tyto tři gramotnosti (viz např. CMEC 2011a). Podobně většina provinčních testování se orientuje na čtenářskou a matematickou gramotnost (viz např. EQAO 2012, Volante a Jaafar 2008, CMEC 2008c). Ve stávajících koncepčních dokumentech Kanady i provincie Ontario se spíše omezeně hovoří o informační gramotnosti (viz např. Boudreault et al. 2013) s tím, že konkrétní zmínky lze sledovat v nejvíce aktuálních dokumentech (viz např. Fullan 2013 pro zdůraznění využití ICT technologií ve vzdělávání).

### 2.2.6 Německo

Problematika základních gramotností má v koncepčních dokumentech Německa pro oblast vzdělávání své místo. Čtenářská gramotnost je zdůrazňována již v rámci předškolního vzdělávání, a to zejména se zaměřením na děti s neněmeckým jazykovým původem (BMBF 2012b, BMBF 2013b). Jedním z cílů německého vzdělávacího systému tak je dosažení stavu, kdy každé dítě u zápisu zvládá hovořit německým jazykem (viz BMBF 2009). Vedle čtenářské a matematické gramotnosti lze v případě Německa identifikovat důraz jednak na jazykovou gramotnost prostřednictvím výuky v cizím jazyce a na přírodovědné a technické vzdělávání, tj. na přírodovědnou a informační gramotnost (Lohmar a Eckhardt 2011). Takto například Bundesregierung (2008) nebo BMBF (2009) hovoří o potřebě zvyšovat atraktivitu přírodovědné a technicky zaměřeného vzdělávání.

Výše uvedené poznatky lze dále dát do souvislostí s předmětovým zaměřením plošného národního testování VERA 3 a VERA 8 respektive s předmětovým zaměřením povinných předmětů maturitní zkoušky. Tato hodnocení kladou důraz na německý jazyk, matematiku a cizí jazyk. Konečně význam uvedených gramotností se promítá také v rozložení hodinové dotace výuky základního a nižšího středního vzdělávání, s příkladem spolkové země Hesensko znázorněným v tabulce 2-13.