

教育課程の開発過程に関する研究序説

—「カリキュラム開発に関する国際セミナー」

における吉本提案の検討—

平 沢 茂

1. 教育課程および基準教育課程の語義

(1) 教育課程

「教育課程」という語は、カリキュラムの訳語であることはいうまでもないが、この語が教育用語として一般化し、定着するようになったのはそれほど古いことではない。すなわち、1950（昭和25）年に法令用語として採用されて以後のことである。（注1）

翌1951（昭和26）年の『学習指導要領』は、教育課程を「児童や生徒が、どの学年でどのような教科の学習や教科以外の活動に従事するのが適当であるかを定め、その教科や教科以外の活動の内容や種類を学年的に配当づけたもの」（注2）と定義し、以後この概念が急速に一般化していったと見ることができる。たとえば、1955（昭和30）年の『教育学事典』では、教育課程は「学校の教育目的を達成するために選択された文化財または学習活動を、教育的な観点から編成して、それらの学習がいつ、どこで、いかにしておこなわれるかを体系的に示した全体計画の輪郭である」（注3）と定義されている。この定義は方法の観点を含んでいる点で先の『学習指導要領』を一步踏み出したものと見することもできるが、全体的には先の定義の延長上にあるものといっている。

「教育課程」という用語の概念が見ようによってはコペルニクスの転回ともいえる変化に直面したのは1974（昭和49）年のことである。この年、文部省とOECD-CERI（経済協力開発機構の教育研究革新センター）とは、東京で「カリキュラム開発に関する国際セミナー」を開催した。OECD-CERIはこのセミナー以前に、西ドイツのカッセルにおけるセミナー（1970年6月～7月）、イギリスのノーウィッチにおけるセミナー（1971年7月）、アメリカのイリノイ州におけるセミナー（1971年9月）、スペインのバレンシアにおけるセミナー（1972年5月～6月）、ポルトガルのセシンプラにおけるセミナー（1973年4月）北アイルランドのコールレインにおけるセミナー（1973年7月）の6回にわたるセミナーを開催しており、東京におけるセミナーは、過去6回のセミナーの成果の積み上げの上に開催され、大きな成果を上げた。

セミナーの初日、3月18日に基調講演を行ったイギリスのスキルベック氏（Malcolm Skilbeck、北アイルランドのアルスター大学教育センター長）は、それまでのセミナーを

概括する中から、教育課程という概念は、教育目標、教育内容、メディア、施設・設備、教授・学習活動、評価等を含み込みわけて広範な概念として把握される必要のあることを説いた。

(注4) そのことは、続く主題に関する同氏の発表「カリキュラム開発の再構成」(Development and Reorientation of Curriculum)の中にも色濃く見られることである。(注5)

すなわち、教育課程という概念は、それまでのような比較的スタティックな概念としてではなく、学習者に与えられる、あるいは学習者の体験する、いっさいの学習経験の総体を意味するところのダイナミックな概念として把握されるべきである、という考え方が一般化しつつあるのである。本論の標題である「教育課程の開発」という用語も、このような文脈から明らかとなるように、従来のような「教育課程の編成」とか「教育課程の管理」という用語を避けて、プロセスに重点を置く、よりダイナミックな概念を表す用語として、最近しばしば見られるようになったものである。

ところで、教育課程の開発には、国や地方教育当局の行政的レベルにおける諸方策が重要である。しかし、それ以上に、学校、より直接的には日々の学習指導を担当する教師の責任が自覚されなければならない。前記セミナーにおいて特に強調され、共通理解に到達することのできた重要な成果の一つである。(注6) このことは、先に見てきた教育課程概念の変化とも密接に結びついている。すなわち、教育課程の開発は、「教授目標の再検討に始まり、教材、教授、学習の手続き、評価方法などの計画や構成を含むものである。それは一度つくり上げればそれでしばらくはおしまいといったようなものではなく、絶えず検討され、評価され、修正されてゆく継続的なプロセスである。その意味でカリキュラム開発は(中略)われわれ日本人がとかく考えやすいカリキュラム改訂＝国家的事業といったものではなく——こうした面ももちろんあるが——むしろ教師の日々の創意と工夫の積み上げといった意味あいの強いものなのである。」(注7)

教育課程開発の主体は、現行法の規定によれば学校にある、ということになっている。(注8) ただし、各学校がめいめい勝手に教育課程を開発することが許されているわけではない。「学校においては、法令およびこの章以下に示すところに従い、(中略)適切な教育課程を編成するものとする」(傍点筆者)という『学習指導要領』の記述に示されているように、そこには一定の枠がはめられている。(注10) その最も直接的な枠が『学習指導要領』ということになる。

(2) 基準教育課程

「学習指導要領」は国の定める教育課程の基準であって、教育課程そのものではない。そのことは、何よりも「学習指導要領」そのものの中に見られる先の記述よりして明らかである。

しかし、「学習指導要領」＝教育課程という誤解は、最近減りつつあるとはいえ、まだ数多く見られる。それは、多分、その使用が義務づけられている教科用図書すなわち教科書が『学習指導要領』に基づいて作られているということに大いに関係があると思われる。このような誤解を

している人々にとっては、「学習指導要領」＝教科書＝教科書の教師用指導書＝教育課程、というような混乱はむしろあたりまえな図式である。

幸いなことに（おそらく前記セミナーの影響なども多少あるのかもしれないが）、新しい「学習指導要領」では、「ゆとりある学校教育」を標榜して学校裁量の時間を新設した。このことは教育課程の開発における学校と教師の責任を再確認するためのよいきっかけとなったものと思われる。

ところで、地方公共団体の教育委員会も、「学習指導要領」に基づいて、所轄地域内の諸学校のための教育課程の基準を設定することができる。（注11）この場合、国の基準より、地域の実態を加味した、より具体的な基準となるかもしれない。しかし、この場合にも、あくまでも教育課程の基準であって、教育課程そのものではない。教育課程はすでに述べたように、学校、とりわけ教師の日々の教育活動の中から生み出され、修正されて積み上げられていくものである。このような基本的な理解が明確になされていないと、学校裁量の時間の手びき書が飛ぶように売れる、というような珍現象が見られることになる。

そこで、教育課程の国家レベルにおける基準である「学習指導要領」、および都道府県や市町村の教育委員会の開発する教育課程の基準を、一括して「基準教育課程」と呼んでおくこととしよう。この呼称はけっして一般的に使用されているとはいえない。しかし、法規の解説書の中に見られることがあり（注12）、先のような混乱を避けるためには、それなりの意義をもっているといっている。

2. 教育課程の開発における基準教育課程の役割

国家レベルにおける基準教育課程を具体的に示す「学習指導要領」は、教育課程開発にどのような役割を果たすものであろうか。

すでに述べてきたように、それは学校教育がこなすことを期待されている国民の教育水準を示すものであり、学校において開発される教育課程の大筋を示すものである。「学習指導要領」が、学校教育法施行規則第25条によって、教育課程の基準であることが明示されていることは、このことを成文化したものと考えられる。しかしながら、このことは同時に、学校において開発される教育課程は、野放図であってはならず、基準教育課程である「学習指導要領」によって、一定の制約を受けることを意味している。すなわち、同条を受けて文部省告示として公示される「学習指導要領」は、法規の条文内容を補充するものである以上、法規としての性格を有する、と考えるのが至当であるからである。

ただし、基準の意味するところは、実際の教育課程開発に際して、相当程度弾力的に考えられてよいことが文部省関係者によっても述べられている。（注13）このことは、「学習指導要領」そのものにも明記されていることである。（注14）しかし、「学習指導要領」は教育課程を制約する要因の一つとなることは明白である。

ところで、基準教育課程は、国レベルにおける文部大臣だけではなく、地方レベルにおける教育委員会によってもまた設定される。教育委員会によって設定される基準教育課程は、当然のことながら、国の基準教育課程としての「学習指導要領」に基づかなければならない。

このような筋道で考えてくれば明らかとなるように、教育課程の開発の基本的な方針は各学校において決定すべきものであるとはいえ、その大筋は「学習指導要領」に基づくべきものである。言い換えれば、学校における教育課程の開発に際して、基準教育課程、とりわけ国の基準教育課程である「学習指導要領」は重要な意味をもつものである、といていい。それだけに、「学習指導要領」すなわち国の基準教育課程の開発にあたっては、国民各層の広範な意思を反映しうる民主的な手続きによる、綿密な過程を必要とすることは明確である。

基準行政の一つの主たる特徴とする戦後の教育行政にあって、教育の内的事項と称される教育課程の基準の設定は、常に政治的にむずかしい問題を孕んでいる。すなわち、教育基本法第10条に述べられているように、教育が「国民に対し直接に責任を負って行われるべきものである」以上、教育の質的水準の維持・向上は教育行政の責務である。しかし、同時に、それが同条に述べられる「不当な支配」になることのないように、細心の注意が払われる必要がある。

前述した文部省とOECD-CERIとの共催によるセミナーにおいて、吉本二郎氏は、国家レベルにおける基準教育課程の開発のための専門的機関の必要性を説き、それをカリキュラム研究開発センターの構想として提案している。(注15) このような専門的機関を設置することは、基準教育課程開発の手續を民主的なものにするためには大変望ましいものであって、その意義は小さなものではない。

そこで、教育課程の開発過程における出発点ともいうべき、国レベルにおける基準教育課程開発の専門的機関——ここでは、それをカリキュラム・センターと呼んでおきたい——の意義を検討する中で、吉本二郎氏の提案を考察し、残された課題を究明することを、本稿の主要な課題としたい。標題を序説としたのは、以上のことから明らかになると思われるが、教育課程の開発過程が、基準教育課程の開発によって始まるものである、との認識の下に、本稿においては、基準教育課程の開発を主要テーマとしたためである。

3. 基準教育課程の開発過程

(1) 三つの要因

国レベルにおける基準教育課程の開発において、その前提ともいうべき、教育の目的・目標が十分に吟味されなければならない。わが国の教育の目的・方針については、教育基本法第1条・第2条にその一般的規定があるほか、学校教育の目的・目標については、学校教育法に初等・中等教育段階の各学校に関する定めがある。直接的にはまずこれらの述べていることを十分に咀嚼し、基準教育課程のバック・ボーンとなる基本的理念としての確に把握することから着手さ

れる。

基準教育課程を具体的に構造化していく場合に、究明され、正確な位置づけがなされなければならない三つの要因がある。すなわち、

- ① 社会的要請
- ② 子どもの一般的な発達特性
- ③ 知識の体系

である。

社会的要請とは、社会が存続発展していくために社会が必要とする人間の資質を意味している。この場合、単に国民の要請という視野だけではなく、国際的な視野からの展望を考慮に加える必要がある。これは、国家間の連帯が重要な課題とされている現代社会にあっては、重視されなければならない要因である。そのような要請は、国民の幅広い意見聴取等によって慎重に選択される必要があり、コンセンサスを得る努力が繰り返されなければならない。

子どもの一般的な発達特性については、主として心理学研究の成果を注意深く検討することによって把握されよう。

知識の体系は、子どもの一般的な発達特性を踏まえつつ、社会的要請から導かれる人間の資質を得るために何が学習されなければならないか、を問うことである。この場合、全ての子どもがひとしく学ばなければならない基本的な知識の体系とともに、各々の子どもが自らの個性と能力を十分に伸ばしうるような学習の内容についても、配慮が加えられなければならない。個性化は現代の社会の要請する重要な課題である。（注16）

(2) 開発過程における方略

国レベルにおける基準教育課程は、それによって現実化される国民的資質に大きく関わってくるものであるがゆえに、その開発過程は、慎重に配慮されなければならない。

吉本二郎氏は先のセミナーにおける提案の中で、開発過程における戦略として次のような諸点を挙げている。（注17）

「(1) より強度な「計画性」をもつこと

これからのカリキュラムは、より大きい社会の未来計画と深くかかわる「人づくりの未来計画」として、強い計画性を帯びざるをえない。それはもはや単に「教育学」的問題をのりこえた、幅広い考究システムでのみ対応しうる問題である。したがって、

- (a) 諸学問の協働形態による深い総合的考究の可能な組織によって行われるのが望ましい。
- (b) 中等学校カリキュラムの開発は、国の長期計画にみあうものであることが必要。

(2) 民主的手続の尊重

カリキュラムの開発は、国民の教育権にかかわり、基本的生存権にも関する国家的事業である。したがって、

- (c) 開発過程において国民各層の理解とコンセンサスを反映するようにされるべきであり、その原則は特に現場での教師の実践、地域住民の意向、青少年自身の意見や希望等を生かすように配慮すべきである。教科別・地域別・学校別の研究組織と成果を、着実に反映するしくみを策定すべきである。

(3) 科学性の重視・具現

カリキュラム開発が科学的根拠に基づいて進められるべきことは当然であるが、戦略としての科学性には次の二側面を含む。すなわち、カリキュラムの骨格である関連学問体系の科学性、およびカリキュラム開発の手続、採択の方法・視点の科学性である。この原則を具現するため、

- (d) 専従専門学者によるカリキュラム作成委員会の設置
(e) 長・短期にわたるカリキュラム試案の実験的評価と改訂の体系的・継続的実施
(これは開発センターで充足されよう)

(4) カリキュラムの「生き体」確保の措置

カリキュラムは単なる机上案ではなく、青少年の成長にとって生きた媒材システムでなければならない。このために、

- (f) カリキュラム開発に備えて、教師の資質向上をはかる基本的研修課程の設定と実施をすること。

(5) 効率確保のために「充実性」

このために、

(g) カリキュラム試案とともに、教授・学習モデルの諸相と本旨を明らかにする「教師の手引き」等を作成し、現場のための資料を準備する。

- (h) カリキュラム試案における学力評価基準の作成と適用

以上に掲げた諸提案は、カリキュラム開発センターの機能に含まれるものの一部である。」

このようなストラテジーは全て重要なものであって、ここに挙げられているものについては反対すべき項目はないといっている。しかし、吉本氏のいう「カリキュラムの『生き体』」については一つの指摘をしておかなければならない。

すなわち、基準教育課程（およびそれに基づいて開発される教育課程）が「生き体」となるためには、教師の基本的研修課程が必要であると同時に、教師の日々の教育実践における基準教育課程に対する何らかの評価が、再び基準教育課程にフィード・バックされるシステムを確保する必要がある、ということである。このことは、続く「(5)効率確保」のためにも欠くことのできない方略であり、総じて基準教育課程の開発過程全体に関わる重要な視点である。

もちろん、「(2)民主的手続の尊重」の中で、教師の実践、地域住民の意向、青少年自身の意見や希望等を反映すべきことが指摘されているのだけれども、実はこれらの人々、とりわけ教師の意思の反映は、基準教育課程が恒常的に発展していくための評価の一要因としても考慮が加えられなければならないものなのである。

国レベルにおける基準教育課程の開発システムを構想する際に、この方略を欠いてしまうと、

現行の審議会方式によるシステムと大差ない、ということになりかねない。

4. 吉本提案に見られるカリキュラム・センター論の問題点

(1) 吉本氏の「カリキュラム研究開発センター」構想

図1は吉本氏の構想する「カリキュラム研究開発センター」の組織機構である。(注18)

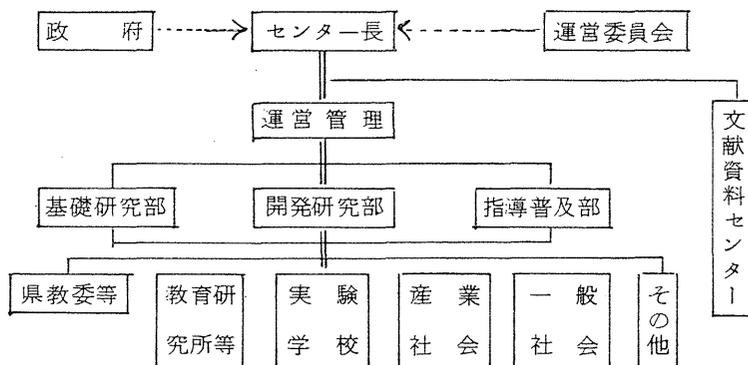


図 1

運営組織については後に若干触れることにして、三つの中心的な内部機構についてその概略を紹介しておきたい。三つの部は、それぞれ以下のような活動領域を有するものである。

(i) 基礎研究部

- (a) 社会理想研究
- (b) 文化資源研究
- (c) 人間発達研究
- (d) 教育構造研究
- (e) 評価測定研究

(ii) 開発研究部

- (a) 教育目標設定研究
- (b) 教材構造化研究
- (c) 単位教材編成研究
- (d) 教材による指導モデル研究
- (e) 実験による試案検証

(iii) 指導普及部

(略)

なお、センターは半官半民的性格として、国の監督権は予算の配分と執行の監督にとどめると

され(注19)、運営委員会、官民合同の運営諮問委員会を設置して運営に当たるとされる。
(注20)

(2) 吉本提案の問題点

第1に、先に指摘しておいたように、基準教育課程に対する教師からのフィード・バックの回路が十分に顧慮されていないことが、この構想の最大の難点である。先の組織機構図から見て、実験学校以外の一般の学校がどこに位置づくのかが必ずしも明らかにされていない。

第2に、教育課程の新しい概念にとって欠くことのできない「メディア」の開発をいっさい無視してしまったことである。日本では基準教育課程に付随するメディアが「教科書」である、という限定されたイメージが強いためか忘れられがちなことではある。しかし、学校教育の効果と効率との側面からいってももはやそのようなイメージは打破されなければならない。同セミナーにおけるオーストラリアのアンダーソン(Alan P. Anderson, 教育省研究開発局長)が同国のカリキュラム開発センター(C.D.C. = Curriculum Development Centre)について述べた発表は、その点で対称的なものであった。

すなわち、オーストラリアにおけるカリキュラム開発センターの活動は、次のようになる。

「・カリキュラム開発作業の着手と、学校使用の教授および学習器具の開発

- ・カリキュラムおよび器具開発の委託と管理
- ・設備および器具に関する、評価と情報の公表
- ・カリキュラムおよび器具開発に関する助言的サービスの準備」(注21)(傍点筆者)

基準教育課程の開発課程のストラテジーとして吉本氏が挙げたものの中に、「効率確保」が含まれていたことは先に見たとおりである。だとすれば、センターにおけるメディアの研究開発はその点だけから考えても必要にして不可欠の課題である。

第3に、吉本氏の提案の本筋からはやや離れる問題であるとはいえ、地方レベルにおける基準教育課程の開発と、その要となる各地方の教育研究所ないし教育センターのネットワーク化についても触れられてよかったのではないか。少なくとも、今日の時点では、国のカリキュラム・センターが必ずしも即刻実現というわけにはいかないであろうだけに、この点に対する切り込みがほしかったと考えるのは私だけではないであろう。

第4に、文献資料センターの位置づけがややあいまいである、という点である。図1の文献資料センターに当たるものとしては、「国立教育情報センター(仮称)」が文部省によって計画されているので、このような組織をどのように生かしていくかに関する考察はさらに深められる必要がある。

5. 基準教育課程の開発に関わる専門機関の必要性

以上のような種々の問題点を指摘する前に、実はそもそも、カリキュラム・センターなどというような専門機関が必要か否かに関する議論がなされる必要があるはずである。しかし、吉本提案におけるこうした専門機関の構想を検討する中から、逆に、このような専門機関の存在意義が徐々に明らかにされてきたと考えていいであろう。

吉本二郎氏は、戦後におけるわが国の基準教育課程の開発の特徴を次の4点に整理している。

(注22)

- 「(a) 学習指導要領の作成とその基準性をとおして、主として文部官僚のリーダーシップによるカリキュラム開発が主たるものであった。
- (b) 国や都道府県段階において、審議会の活用、答申という形態をとることの中で、専門家や教育実家などの意見を汲みとるように配慮されていた。
- (c) 教育課程の改革に当たって、総合的・科学的調査研究や検証に基づいて提唱されてきたのではなく、むしろ思潮や時の大勢を背景とした論議や判断を契機として行われる傾向が強かった。
- (d) 実際の教育課程改訂は、理論的・構造的変革の枠組みをふまえて行うということよりは、部分的修正を主としたものといえる。」

適切な整理であるといっている。ここで述べられているカリキュラムないし教育課程は国家基準としての「学習指導要領」のことであると考えてよい。

ところで、このように整理された特徴は、そのままわが国の基準教育課程開発における課題であると捉え直すことができる。(b)の審議会にしても、そのあり方は真に国民の要求に十分耳を傾けるに足る組織であったか、ナショナル・コンセンサスを得る努力をしたか、などが問い直される必要がある。このようなことをふまえて、カリキュラム・センターの意義を整理して、小稿を閉じたいと思う。

なお、以下では、基準教育課程と教育課程を包摂する用語としてカリキュラムという用語を使用しておくことをご承願したい。

- ① カリキュラムに関する基礎的・応用的研究を継続的に行うことができる。
- ② カリキュラム研究は、教科等の基礎となる諸科学のほか、教育学、心理学等の学際的研究を必要とする。カリキュラム・センターは常勤・非常勤の研究者の基地として、この学際的研究を支える。
- ③ 学校や地域におけるカリキュラム開発を援助し、研修等を通して教師のカリキュラムに関する資質の向上に寄与する。
- ④ カリキュラムに関する情報を収集・整備し、センター自身の活動に役だてるとともに、学校や地域に提供する。
- ⑤ カリキュラムに関連する諸メディアを研究・開発することによって、効率的な学習指導法

に貢献する。

- ⑥ 開発されたカリキュラムについては、あらゆる角度からフォローし、常に改善の努力を傾けることができる。

以上、やや未整理であるが、このような意義を有するカリキュラム・センターの実現は、日本の学校教育に新たな息吹きを与えることになることはまちがいない。

(注1) 昭和25年の学校教育法施行規則の一部改正により、それまで使われていた教科課程の語が教育課程と改められた。

(注2) 文部省『学習指導要領—一般編—(試案)』、1951年、P16

(注3) 海後宗臣他編『教育学事典』第2巻、平凡社、1955年

(注4) Skilbeck, M., the OECD/CERI Curriculum Seminars, 1970-1973; in Background paper for International Seminar on Curriculum Development in Japan pp. 1~21, 1974

(注5) Skilbeck, M., Development and Reorientation of Curriculum

この論文は、同セミナーの報告書の中に次の論文として邦訳・収録されている。

※M. スキルベック「カリキュラム開発と再編成」文部省大臣官房調査統計課編『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』pp. 95~107、1975年2月

(注6) この点に関しては上掲報告書の中の次の二つの論文、および(注5)に掲げたスキルベック氏の論文によって明らかにされた。

※成瀬正行「カリキュラム開発における教師の役割と教師教育」上掲報告書、pp. 237~245

※原田稷「カリキュラム開発における学校の役割」上掲報告書、pp. 246~258

(注7) 上掲報告書、p. 9

(注8) 「学習指導要領」第1章総則に「学校においては、法令及びこの章以下に示すところ

に従い、(中略)適切な教育課程を編成するものとする」と規定されている。文部省告示として出される「学習指導要領」が法規か否かについては、それが学校教育法や同法施行規則の関係条文を補充するものであるから法規としての性格を有する、と解するのが妥当である。

(注9) 「学習指導要領」第1章総則1

(注10) このような枠の制約を受けずに、教育課程開発に資する研究を行う場合には特例が認められている。すなわち学校教育法施行規則第26条の2には「小学校の教育課程に関し、その改善に資する研究を行うために特に必要があり、かつ、児童の教育上適切な配慮がなされていると文部大臣が認める場合においては、文部大臣が別に定めるところにより、第24条第1項、第24条の2又は第25条の規定によらないことができる」とある。「文部大臣が別に定めるところ」すなわち実施規定は昭和51年に至って文部省告示第85号として公示され、「教育課程の基準改善のための研究開発実施要領」(文部大臣裁定)が定められた。

それによると、教育課程の研究開発を希望する学校は文部大臣の委嘱を受ける形で研究に取り組み、その実績を毎年度文部省に報告するもの、とされている。委嘱期間は原則として3年とされている。

(注11) これについては、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の、第23条、第33条、第49条などに直接の定めがある。

(注12) 下村哲夫著『教育法規便覧』 学陽書房、p.33、1976年

(注13) この点については、下記の著書に略述されている。

※菱村幸彦著『教育課程の法律常識—教育指導の法的理解のために—』 第一法規、pp.26～28、1976年

(注14) 昭和52(1977)年7月に告示された「小学校学習指導要領」を見てみよう。たとえば総則の4では、学習指導要領に示す内容は、国の教育課程の基準を示すものであるから、その趣旨を逸脱することは許されないが、児童の負担過重とならない限りにおいて、第2章以下に示していない内容を加えても差し支えない、と述べている。また、同7(2)では、各教科の各学年の内容に掲げる事項は、特に示す場合を除き、各事項のまとめ方、順序及び重点の置き方に適切な工夫を加えて、効果的な指導ができることを、さらに授業時数についても同6(2)において、授業の1単位時間は、45分を常例とするが、学校や児童の実態に即して適切に定めることを求めている。このことは、中学校学習指導要領においても同様の記述がある。

(注15) 吉本二郎「カリキュラム研究開発の機構」文部省前掲報告書、pp.259～270

(注16) 個性化 (personalization) の意義については、下記の拙論を参照されたい。

※拙稿「学校におけるメディア・センターの意義と機能」『視聴覚教育』
1977年4月号、pp. 32～35

(注17) 吉本二郎、前掲論文、pp. 269～270

(注18) 同、p. 267

(注19) 同、p. 264

(注20) 同、p. 265

(注21) A. アンダーソン「オーストラリアのカリキュラム開発における新方向」文部省前掲報告書、p. 279

(注22) 吉本二郎、前掲論文、p. 261