

## 表現すること〈読むこと〉を深める漢文の授業の試み

北崎 貴寛

### 1. はじめに

「現在、漢文教育は危機的状況にあるといえる。」——私の修士論文『漢詩における学習者の〈読み〉に関する研究』の冒頭には、そう書いてある。

教職十二年目の今、何も知らなかった学生当時の何とも言えない切迫した気持ちを振り返り、恥ずかしくもありまた可笑しくもあるのだが、この「危機的状況」自体は当時の私の把握とは全く違った意味で、実はより深まっている。ある生徒たちにとって、漢文はもはや、必要がなければ学ばなくてもいい科目になってしまった。その一方で、ある生徒たちにとっては、勉強せざるを得ない科目である。それも外側の大きな力——制度や受験——に支えられて。

今回の協議会のお話を頂き、新しい学習指導要領を検討してみても、小学校や中学校では、今よりもっと漢文を読もうとしていることが分かった。高校現場は、限られた時間数の中で、学習者の／社会のニーズに応えながら、漢文の授業の何をどう変えていけばいいのだ

ろうか。私の拙い実践を交えながら、これまで試みてきたことを述べてみたい。

### 2. 現実問題としての漢文の居場所

現行学習指導要領においては、『国語のうち「国語表現Ⅰ」及び「国語総合」のうちから1科目』が必修科目である。多くの学校で「国語総合」がカリキュラムに組まれ、あとは学校の実態に応じて「国語表現」や「現代文」「古典」「古典講読」が組まれている。

実態として「国語総合」で触れた漢文が高校最後という生徒は多く存在しているのに対し、進学校においては二年次からも「現代文」・「古典（古典講読）」というペアで展開されることが多い。そこでの漢文は制度的に、センター試験や個別二次試験のためというモチベーションに支えられているのは事実である。その意味では漢文は「科挙」化している。また「古典」は古文と漢文の両方を授業内容とするが、少なくとも私の経験では、時間的な割合は2対1で漢文の方が少ない。

このように、漢文の授業は制度的に支えられており、特に進学校では「当然勉強すべき科目」という認識がある。テストや入試に出るからという、いわば再現性期待の下に、重要語句の確認・句法の確認・現代語訳・何らかの解釈（登場人物の心情を考える、等）を行う授業は、昔も今も、これからも変わらぬ漢文の授業風景なのではないか。

新学習指導要領ではより高次の学習を期待される高校漢文学習であるが、その「高み」とは何かという問題を考えていかなければならない。そして幸いにも「淘汰されなかった」漢文の授業が何に支えられているのかを考えたとき、やはり我々は、「入試に役立つ授業」という需要から逃げることは許されない。

漢文の授業における「高み」とは何か。漢文を読むことには大きな価値があると思う。言語の壁を乗り越えて辿り着いたところには、人間の真実や不易と流行がさまざまに描かれている。広く深く自己や人生を考え、現代社会を見直す視点を得るのに適している。（しかしただ読ませるだけで、心性の陶冶が行われるというような学力観には甘さを感じる。学習者達にさらりとその場をしのがれ、テストでほどの点を取ったあと忘却されるのがオチである。）着実に「役立つ力」を身につけさせながら、「高み」に到達することは可能なのか。

その解決のために、今後の漢文教育の課題として私が考えるのは、A 時代の要請に耐えうる新しい漢文教材の開発。特に地域教材を中心とした日本漢文の発掘（新指導要領に明記されている）。

B 漢文における学力観のとらえ直し。

C 一時間一時間の授業の改善。

C—①思考力を賦活するために、いかにして学習意欲を引き出すか。

C—②〈権威的解釈域〉から脱し、いかにして主体的読者を育てるか。

C—③学びあう共同体としての学習集団をどのように形成していくか。

C—④受験に対応できる力をどのように育成するのか。  
の三点である。今回は課題Cのみを考察の対象とする。

### 3. これからの漢文の授業について

#### ——提案の趣旨

これからの「漢文を読む」授業は、あくまでも「読む力」の向上を第一に目指し、そのためにも「読む」という枠を越えて展開していくべきであると考ええる。今回は課題C「一時間一時間の授業の改善」の一案として、「読解から表現へ」という観点のもと、次の二点を提案したい。

①現代語訳と解釈の違いに気づかせ、より高次の〈読み〉の世界を志向させること。

②書くことによつて、漢文テキストを読者たる学習者のものにさせること。

生徒は現代語訳をして欲しがらる。その理由もよくわかる。しかし多くの授業において、本来手段であるはずの現代語訳が目的化して

しまっている。より深い〈読み〉の世界、それも漢文ならではの世界を開かせなければならぬ。そのためには、現代語訳よりもさらに上位の〈読み〉の世界を立ち上げなければならない。このことは、大学入試においても必要な力である。

もし〈読み〉の世界を開くことが出来ても、次に〈読み〉の妥当性の問題が出てくる。文学テクストは、ありとあらゆる時・場で解釈されるうちに、妥当な〈読み〉の範疇が生成されていく。ここでは〈権威的解釈域〉と呼ぶ。読者としての私たちは、読む以前から、自分以上に妥当な〈読み〉がこの世に存在することを認めている。例えば学習者にとっては教師の読みであり、教師にとっては先行研究書などである。端的に言えば、教室という制度の中、文学テクストは「すでに誰かによって対話の終えられたもの」として受け取られているのであり、漢文の場合には特にそれが顕著である。

私たちは意識して、あるいは無意識のうちに〈権威的解釈域〉に落ち着くよう授業を組み立てる傾向がある。学習者たちは教師の懐にあるそれを「答え」と呼ぶ。「答え」を探し回る授業が誰にとっても面白いはずはない。それはもはや文学の授業ではなく、最も大切な学習意欲や、知的好奇心をも喪失させている。とはいえ、私自身も〈権威的解釈域〉と、「文学の授業としての漢文」の狭間で常に揺れ動いている状態である。妥当に見える「答え」を探すことに終始しない、主體的な漢文の読者を育てるためには、〈権威的解釈域〉を意識させない授業を構想する必要があるし、私たちの指導評価言もまた学習者にとっては一つの権威であることを常に意識しなければならぬと思う。

この問題の解決を目指し、現在私は「読解から表現へ」をテーマに少しずつ授業実践を試みている。<sup>注2)</sup> 国語教育の歴史上、何度も指摘されてきたことではあるが、「読むこと」は多様な言語活動を織り込みながら展開していくほうが深まりを見せる。読解と表現は相互補完の関係にある。言葉を丹念に読んで理解し、理解したことを表現する。その過程において、表現は〈読み〉にフィードバックして来て、さらに〈読み〉を深めていく。

先の問題点とのかかわりで言えば、表現することは、新たなテクスト (Texture ≡ 織物) を生産するということでもある。表現することが読者を意味受容者から意味創出者にシフトさせ、〈権威的解釈域〉から解放するのではないか。それは「答え」を探し回る授業とは別のものにできるであろうし、交流によって学習集団も育っていきやすい。さらに、自分が考え、表現したものが他者によって評価されることで学習意欲が喚起され、思考を深めることが期待できる。表現することは、読者の内部で確かに起きているはずの現象を形にすることでもある。読者はテクストを読んで考察し、語り手や登場人物と内的に対話しながら、認識を変容させたり補強したりする。その点で、「読むこと」は心性の発達に大いに関わっていると言える。しかしそれを表現する≡形にする機会がなければ、自分のなかの変化をとらえることは難しい。

また形にすることで他の読者との交流が可能にもなる。交流がまた認識に変容をもたらしていく。「読むこと」が閉じたものではなく開かれたものになっていくために、表現活動が重要になってくる。

#### 4. 実践例①「史記」天道は是非か

##### ——現代語訳を越える〈読み〉の世界を目指す

①実践時期 二〇〇八年十一月

②実践校 大分県立大分上野丘高等学校

③対象学年 二年生

④教材 司馬遷『史記』伯夷列伝第一、吉川幸次郎「常識への反抗 司馬遷『史記』の立場」

⑤単元の目標

1. 「語り」に着目し、どのような語り手が、どのようなことを、どのように語ろうとしているのか、またそれは何故かを読み取ることで、語り手と内的に対話するとともに、表現することで思考を深める。

2. 漢字の機能を理解し、現代語訳にとどまることなく、より深く解釈しようとする態度を育む。

⑥指導の立場

大分上野丘高校は大分市の進学校である。東京大・九州大等への高い進学目標を持っている学習者が多く、授業態度は積極的である。漢文の読解に関しては、白文読みの成果もあって基礎は身に付きつつあるが、現代語訳以上の解釈のレベルには到達できない者が多い。また表現に関しては、「自分の意見」を書くことは比較的できるが、展開の論理性や広がりには乏しい。また設問の要求にきちんと答えられる者は多くはない。

設問の要求に応えるということは、問いとしっかり対話ができるということだ。国公立大学の二次試験に対応する力を視野に入れたとき、漢文の指導においては、現代語訳のレベルの問いなのか、解釈のレベルの問いなのかを見極める必要がある。

そのような意図から、教材は『史記』伯夷列伝を選んだ。伯夷列伝は、列伝七十巻の冒頭に位置する。伯夷・叔斉の列伝でありながら、その生涯の叙述は四分の一に過ぎず、大半が語り手・司馬遷の感懐や議論で占められている。修辞や句法、論理展開を読み取ることによって「語り」の位相をとらえるなど、読解力の育成に資することのできる教材である。特に「天道は是非か」をはじめとする四つの疑問文は、疑問文でありながら語り手の懊悩と憤慨が滲んでおり、現代語訳と解釈の違いを理解させるのにも適当な教材である。また不条理への憤慨は誰しも抱いたことのある感情であろうし、その点で表現活動にもつなげやすい。

読解においては、現代語訳と解釈の違いを意識させ、司馬遷の天道への憤慨を読み取らせ、司馬遷の人生と重ねることでさらに深めさせたい。こうした活動を表現活動につなげることで、読解―表現間の相互作用をねらいたい。具体的には「天道は是非か」という司馬遷の問いに、自分なりの回答を出させてみたい。

⑦学習計画（五時間）

第一時 『史記』伯夷列伝「餓えて首陽山に死す（前半）」の読解。  
伯夷・叔斉が武王を諫めた内容とその理由を読み取る。

第二時 『史記』伯夷列伝「餓えて首陽山に死す（後半）」の読解。  
詩の内容と伯夷・叔斉が餓死した理由を読み取る。

第三時 『史記』 伯夷列伝 「天道は是非か(前半)」の読解。伯夷・叔斉等に託して語られる筆者・司馬遷の憤慨を、疑問形を軸に読み取る。

第四時 『史記』 伯夷列伝 「天道は是非か(後半)」の読解。伯夷列伝のまとめとして吉川幸次郎「常識への反抗 司馬遷『史記』の立場」を読む。

第五時 現代語訳の確認。伯夷列伝を通して感じたこと、考えたことを、自身の生活に引きつけて書く。

⑧授業の実際

【第三時の場合】

本時の目標

1. 「天道は是非邪」における三つの疑問形を軸として、語り手・司馬遷が、疑問の形を取りながら天道への憤慨を表していることを読み取る。【読む能力】
2. 「邪・哉・乎」の使い分けを学び、疑問の強弱を意識しながら現代語訳することを通して、より高次な解釈をしようとする姿勢を身につける。【意欲・態度】【知識・理解】

学習活動	学習指導
1 白文タイムトライアル 2 課題の設定	○授業範囲の白文読みをする。 ○本時の学習目標を告げる。列伝七十の一覧表を掲示し、前時まで読んできた伯夷列伝が第一に置かれていることに着目させる。 ○四つの疑問文に着目し、現代語訳

3 挙げられている人物について整理し、司馬遷の意図を考える。

をさせる。

○老子の言葉を取り上げ、善人・悪人として挙げられている人物を整理する。

○伯夷叔斉・顔回・盜跖の生涯を資料で確認する。

○疑問文①における司馬遷の立場を考えさせる。伯夷叔斉について、前時の想起。

○顔回については「論語」を抜粋した資料を用いて補足し、盜跖については「莊子」を抜粋した資料を用いて補足する。

○司馬遷がこれらの人物を挙げた意図を考えさせる。

4 疑問形にも強弱があることに気づかせ、疑問文から語り手の真意を探る。

○終助詞「邪」「哉」「乎」の用法から、疑問の終助字の解釈上の区別を導き出させる。【資料※文書未配布】

○疑問文①②③について、解釈をふまえた現代語訳をノートに書かせる。周囲と話し合わせ、発表させる。

5 まとめと次時予告

○三つの疑問文は単なる疑問ではなく、司馬遷の天道への憤慨が表されていることを確認する。次回は「天道」について考え、疑問文④を解釈することを予告する。

「綺羅星の」ととき英傑たちが並ぶ七十の列伝の中で、なぜこんな地味な生涯を送った伯夷叔斉の列伝が第一に置かれたのか？」という問題提起から始まった第三時は、特に疑問文①「若伯夷叔斉可謂善人者非邪（伯夷叔斉の若きは、善人と謂ふべき者か、非か）。」に着目させた。まず現代語訳をし、「この文はただそれだけなのか？」と揺さぶり、語り手の真意を探らせるために、登場人物（伯夷叔斉・顔回・盜蹠）の生涯を確認させた。善人でありながら天逝した伯夷叔斉・顔回と、大悪党でありながら天寿を全うした盜蹠という分かりやすい対比になっていることが確認された。

そして【資料】の用例から、少なくとも『史記』においては終助詞「邪」「哉」「乎」の用法が使い分けられていることを確認した。「邪」に疑問の意味は薄く、語り手の中に既に答えが出ているときに使われることが多い。これを疑問文①に応用し、解釈をふまえた現代語訳を考えさせ、各自のノートに表現させ、発表させた。安易に反語形で解釈している者が割合多く、「句法はあくまでも疑問形なのだからそれを活かすべきだ」という指摘をした。

最後にこの授業の落ち着きどころとして、新釈漢文大系の解釈「伯夷叔斉などは善人というべきものなのか、それとも善人ではないのか（傍点は稿者）」を紹介した。

## 5. 実践例②漢詩の訳詩作り——テキストの ライトを通して自己の〈読み〉を深める

①実践時期 二〇一〇年六月

②実践校 大分県立杵築高等学校（現任教）

③対象学年 二年

④教材 「登鸛鵲樓」「静夜思」「涼州詞」「送元二使安西」「登高」「早発白帝城」「黄鹤楼送孟浩然之広陵」

⑤単元の目標

1. 漢詩の訳詩作りに取り組むことを通して、解釈を表現に活かす工夫をさせる。

2. 漢詩を読むために必要な能力を身につかせ、言語感覚を磨かせる。

3. 漢詩の面白さを味わい、漢文学習に積極的に参加しようとする態度を育てる。

⑥指導の立場

杵築高校は大分県杵築市の公立高校である。大分県進学拠点八校の一つであるが、スポーツも盛んであり、生徒間の学力差はかなりある。クラスは応用クラスと標準クラスに分かれており、応用クラスは主として国立公立大学を目指し、標準クラスは私立大学・短大・専門学校志望、わずかながら就職希望者もいる。したがって同じ教材でも同じ授業は出来ず、ほぼ毎回二パターンの指導を用意している。

漢文に関していえば、書き下しや音読はほぼ全員が出来るので、これは毎時間重視している。しかしその先の活動となると個人差が大きく、句法や語彙などの言語的な知識はまだこれからである。

「読解から表現へ」を旨とするこの実践では、教材として漢詩（唐詩）を選んだ。第一の理由として、漢詩は文章（散文）に比して文

字数が少なく、生徒の言語的抵抗感が軽減される。しかし少ない文字の中に詩人の思いが凝縮されており、読み解くほどに豊かな内容が立ち現れてくる。喜怒哀楽を言葉にしてストレートに表すことは少なく、口語訳（直訳）しただけでは面白くない場合が多いが、動作・情景に託して万感の思いが語られていることに気づく。生徒たちにとつて、周到に選ばれた漢詩の一字一字を読むことは、自分の言語生活を振り返る機会ともなるだろう。学習者は現代語訳を志向しがちであるが、現代語訳したあとどのようにして読み深めていけばよいのかを提示してゆきたい。

第二の理由は表現活動への有効性からである。最も強い（権威的解釈域）を持つているように見える漢詩・漢文であるが、本来は多様な解釈の幅をもっている。読み外してはならない制約の部分も無論あるが、読者が自由に読むことのできる範囲も決して小さくはない。特に漢詩は「短いのに内容がある」という点において、表現活動をさせるにあたつての有効性を持つ。文字そのままを辞書的に、無味乾燥に訳すのではなく、自分の思いを投入して自分の言葉で解釈する「訳詩づくり（リライト）」に取り組ませることによって、個性を發揮するとともに表現力を身につけさせることができる。井伏鱒二、土岐善麿などの、手本となる訳詩があることも授業の一助とできるだろう。

第三に、漢詩はセンター試験や国公立大学二次試験でも出題されており、「漢詩はどのようにして深く読むか」という読みの方略を理解させる必要がある。

一時間に一詩として四〜七詩を取り上げ、辞書を使って読み解き

つつ、一文字の凝縮や行間（句間）の深さに気づかせてゆきたい。次にそれをどのように訳詩として表現するかという方法を示す必要がある。先人の訳詩や過去の生徒作品などを例示したり、修辭の復習をしたりして、毎時間の最後に訳詩を書かせたい。最終的にはできあがった訳詩を推敲し、一人一詩を提出させる。それらをプリントにして、各自に採点させたい。クラスメイトの表現を味わうことによつて、各自の読解がさらに深められることと思う。

本単元は「読解から表現へ」をねらいとしているが、本時では「読解」の段階に重きを置いた。深い読解力に裏付けされない表現は、詩の内容と乖離した訳詩となりかねない。したがって本時では、内容の読みとりとその方法について理解させることを重視し、表現活動には挑戦するという程度にとどめた。

#### ⑦学習計画（理系四時間・文系七時間）

第一時 漢詩の基礎知識。「登鸛鶴樓」の読解。縦と横の空間を広げる対句の機能が、相互作用として雄大な空間を創出していることと、作者の登樓への衝動を理解させる。

第二時 「静夜思」の読解。動作語に着目させ、作者を「拳頭」から「低頭」にいたらせた「月」の機能を理解させる。

第三時 「涼州詞」の読解。中国語での練習。異国情趣と戦地における兵士の悲痛な思いを読み取らせる。

第四時 「送元二使安西」の読解。中国語での練習。「柳」にこめられた作者の思いに気づかせ、決死の旅をする友への万感の思いを読み取らせる。

第五時 「登高」の読解。色彩の対比に気づかせるとともに、作者

の感動の中心を二十字以内×二点にまとめさせる。

第六時 「早発白帝城」の読解。門出説、恩赦説を情報として与え、哀しき「猿声」を歓喜のスパイスとして用いたことによる詩の深みに気づかせる。

第七時 「黄鶴楼送孟浩然之広陵」の読解。「見」にこめられた作者の万感の思いに気づかせる。

#### ⑧授業の実際

#### 【第六時 「早発白帝城」の場合】

「簡潔に現代語訳をした後」「本当にただそれだけの詩なのだろうか」と投げかけ、内容の読み取りに入った。

「白帝」「彩雲」「万重山」などがもたらす色彩感と、「千里…一日還」「輕舟」などがもたらすスピード感や爽快感。これに対し、辞書を引かせて「猿声」がもたらす悲愴感（断腸のルーツ）だけが異質であることに気づかせ、この詩においてどのようにこの両義性が説明されるのかを考えさせた。

教材外情報として、この詩は李白が二十五歳で初めて蜀を出たときの作とする説と、五十九歳で夜郎に流される途中、恩赦にあつて帰還したときの作とする説の両方を挙げ、学術的にも解決されていないことを告げる。グループ学習にして考えさせると、前者5対後者3に分かれた。

前者のグループは、主にこの詩の躍動感を若さゆえの覇氣と読んでおり、この山国をいったん出たならばもう戻れることは出来ないかもしれないという、ふるさとを離れる時の後ろ髪を引くものとして、また希望の裏に潜む不安の象徴として「猿声」を解決した。

後者のグループは、主にこの詩の躍動感を恩赦で弾む心と結びつけていたが、「猿声」の解決が上手くできていた班はなく、「ただ猿の鳴き声が聞こえただけ」というものであった。

全体的に前者有利の雰囲気でも話し合いは終わったが、最後に私から一年次既習の孟浩然「春暁」を挙げ、転句「夜来風雨の声」が他句の春の明るさと裏腹な暗さを表現することによって詩の深みを添えたように、「早発白帝城」も転句が「猿声」によって詩に深みと厚みを与えており、この場合哀しき「猿声」がこえつて喜びのスパイスとして効いていることを指摘した。

以下、それを受けての「五十九歳説」の生徒作品である。

白帝城が朝焼けの美しい雲につつまれし時

私は罪を許され白帝城を出発した

あつというまに千里も先にある江陵へ一日で帰りついた

行きは数日かかったというのに

行く途中で聞いた悲しく泣き続ける猿の声さえも

今の私には猿達がじゃれあっているようにしか聞こえない

いや、もはや私には猿の声さえ耳にはいらぬのだ

私の心が激しい喜びで満たされているのだから

さあ舟よ、このかるやかなスピードのまま

いくつもの山を過ぎてゆき私を江陵へ連れて行ってくれ

白帝城よさらば

喜びのあまり千里の道を

わずか一日で帰った  
もはや猿の声は歡喜の叫びにしか聞こえない  
舟が鳥のように山々をこえてゆく

## 6. 終わりに

今回紹介したような実践は、時間もかかりすぎているのだろうし、「対象化／相対化」や「対話」、そして「人格の陶冶」といったいは文学の授業の“大目標”にはほど遠いものかもしれない。しかしまずは日常の一時間一時間をどう濃いものにしていくかということが、今この時代の、逼塞しつつある漢文の授業の存在意義を見出す手がかりになると思う。

自己批判を込めて敢えて言えば、この何十年の間、漢文教育に大きな進歩はないのではないか。確かに漢文学の研究は進み、教科書には少しずつ新しい教材が載り、研究授業や授業報告が続けられている。しかし試みに本学会の『国語教育研究』の三十年前のものでも繕いてみればよくわかる。先賢の実践は現在の高校の授業レベルを大きく超えているように私には見える。用例によつて解釈を措定していくやり方も、訳詩創作の活動も、取り立てて新しい実践というわけではない。しかし前者はいわば間テクスト性（テクストの多声性）を読者が積極的に利用する方法の一つであり、後者は読者がテクストを再生産する試みであることとらえ返すこともできる。そういう意味からも、先賢の実践は今なお唆に富むものが多い。広

く深く漢文の世界に入り込むことができこそ、もつと大きな目標を目指すことが出来るのだと思う。

協議会では、音読について、漢詩を中国語で聞かせ音読させる意図について、対話の方向性などについて質問をいただいた。日頃意識していないことを指摘いただき、これまでの実践の再認識と反省ができ、大変有意義であった。

### 〔注〕

1 拙稿「誰がそのテクストを読んでいるのか―漢文学習空間における〈読み〉の主体考」『プロブレマティーク』二〇〇〇

「権威的解釈域」は、いわば、読者＝学習者が幻視している漢文テクスト像である。けれども、権威とは、それを権威として認知する存在があつてこそ権威として成立するのであり、その点で権力とは異なる。したがつて、〈権威的解釈域〉は幻視されるばかりでなく、その発現には、これを権威として認知する読者のまなざしと能動的に受容しようとする構えとが介在しているのである。さらに、権威がある歴史・文化・制度に支えられてその意義を保っている点も重要だろう。われわれが漢文テクストを〈読む〉時、そこには漢文テクストと読者である「私」だけが存在しているのではなく、テクストと読者の両者は、常に、何らかの空間の中に置かれている。しかもその空間は、いつも歴史・文化・制度を組み込んだものとしてある。つまり、〈読み〉は、何よりもまず、ある歴史・文化・制度に枠づけられた空間の中の営為としてある。〈権威的解釈域〉は、そうした〈読み〉の空間の歴史性・文化

性・制度性とかかわりの中で権威としての位置を確保しているのである。」

- 2 これまでの一連の取り組みは、①近代詩・現代詩の群読発表会『大下学園国語科教育研究会研究紀要』二〇〇二、②漢詩の訳詩発表会『大分県立佐伯豊南高校研究紀要』二〇〇三、③安部公房「鞆」の主題討論（東京法令出版『月刊国語教育』二〇〇五、五月号）、④伊勢物語「東下り日記」「和歌から創作する梓弓」の試み（九州地区高等学校国語教育研究会『研究紀要』二〇〇五）、⑤寓話の創作（広島漢文教育研究会『漢文教育』三十二号）などにまとめている。

- 3 石川忠久氏の指摘（『漢詩の魅力』ちくま学芸文庫 p.78）を参考にした。

（大分県立杵築高等学校）

### 【資料】疑問の助字「邪」「哉」「乎」の解釈

【邪】読み手の中に答えは出ている。「〜と（でも）いうのか」

- ①勾踐反国、置胆於坐、坐臥即仰胆、飲食亦嘗胆也。曰、「女忘会稽之恥邪。」（史記・越王句踐世家）

勾踐国に反り、胆を坐に置き、坐臥するに即ち胆を仰ぎ、飲食にも亦胆を嘗む。曰く、「女会稽の恥を忘れたるか。」と。

- ②上召布、罵曰、「若与彭越反邪。」（史記・季布欒布列伝）  
上布を召し、罵りて曰く、「若彭越と反せしか。」と。

【現代語訳】高祖は布（人名）を呼び出し、罵って言った、「お前は彭越（人名）と謀反を企てたのか。」と。

- ③問被曰、「公以為吳興兵、是邪非也」。被曰、「非也」。

（史記・淮南衡山列伝）

被に問ひて曰く、「公以為へらく呉の兵を興せしこと、是か非か。」と。被曰く、「非なり。」と。

【現代語訳】（淮南王が）被（人名）に尋ねた、「君は呉（国名）が拳兵したことは、正しいと思うか間違っていると思うか」と。被は答えた、「間違っています」と。

【哉】強い疑問が多い。「いったい〜なのか」

- ①足下何以得此声於梁楚間哉。（史記・季布欒布列伝）

足下何を以て此の声を梁楚の間に得たるか。

【現代語訳】貴公（季布）はいかにしてこの名声を梁（国名）・楚の地で得たのか。（楚の人々のなかで、「季布は有言実行の人で、義を重んじ人を裏切らない人物である」と、評判になり、その噂が天下に浸透したからではないのか。）

【乎】確認に近い。「〜なのか」

- ①「壯士。能復飲乎。」（史記・項羽本紀）

- ②「漢皆已得楚乎。」（史記・項羽本紀）