

Makale Geliş Tarihi | Received: 16.09.2025

E-ISSN: 2148-9327

Makale Kabul Tarihi | Accepted: 03.03.2026

<http://dergipark.org.tr/kilikya>

Araştırma Makalesi | Research Article

## KRİSHNAMURTI'NİN EĞİTİM FELSEFESİNDE ABDÜKSİYON

Gülümser DURHAN\*

**Öz:** Bu çalışma, Jiddu Krishnamurti'nin eğitim felsefesini Charles S. Peirce'in geliştirdiği abdüktif akıl yürütme modeliyle ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır. Hint düşünür Krishnamurti, eğitimi yalnızca bilgi aktarımına indirgemek yerine, öğrenciyi zihinsel kalıplardan ve otoriter doğrulardan özgürleştiren bir farkındalık süreci olarak görmektedir. Ona göre eğitim, bireyin sorgulama yetisini geliştirmesi, belirsizlikle yaşayabilmesi ve sürekli gözlem halinde bulunmasıyla anlam kazanmaktadır. Peirce'in abdüksiyon kavramı ise gözlemlenen olgulara yönelik en iyi açıklamayı üretme sürecini ifade etmekte; özellikle, yaratıcı düşünce ve hipotez geliştirme boyutuyla öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Krishnamurti'nin eğitime dair "dogmalardan bağımsız, daima sorgulayan zihin" anlayışı, abdüktif akıl yürütmenin sunduğu açıklayıcı ve olasılık temelli düşünme biçimiyle dikkate değer bir paralellik göstermektedir. Bu minvalde çalışmamızda, Krishnamurti'nin eğitim vizyonu ile abdüktif mantığın ortak paydaları ele alınmakta; eğitim ortamında öğrencilerin özgürleşmiş ve yaratıcı bir düşünme biçimi geliştirmelerine nasıl katkı sağlayabileceği tartışılmaktadır. Nihayetinde, abdüksiyon ile Krishnamurti'nin eğitim anlayışı birlikte ele alındığında, kesinlik arayışını aşan; sorgulamaya dayalı ve özgürleştirici bir pedagojik modelin mümkün olduğu ileri sürülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Felsefesi, Abdüktif Akıl Yürütme, Yaratıcı Düşünme, Krishnamurti, Peirce.

## ABDUCTION IN KRISHNAMURTI'S PHILOSOPHY OF EDUCATION

**Abstract:** This study aims to relate Jiddu Krishnamurti's philosophy of education to the model of abductive reasoning developed by Charles S. Peirce. The Indian thinker Krishnamurti conceives of education not as a mere transmission of knowledge, but as a process of awareness that liberates the learner from mental patterns and authoritarian truths. For him, education gains meaning through the individual's capacity to cultivate inquiry, to live with uncertainty, and to remain in constant observation. Peirce's concept of abduction, on the other hand, refers to the process of generating the best possible explanation for observed phenomena, particularly distinguished by its emphasis on creative thinking and hypothesis formation. In this respect, Krishnamurti's notion of an "undogmatic, ever-questioning mind" in education shows a significant parallel with the explanatory and probability-based mode of thought offered by abductive reasoning. Accordingly, this study explores the common ground between Krishnamurti's educational vision and abductive logic,

---

\* Doç. Dr. | Assoc. Prof. Dr.

Muş Alparslan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Türkiye | Muş Alparslan University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Philosophy, Türkiye

[g.durhan@alparslan.edu.tr](mailto:g.durhan@alparslan.edu.tr)

Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-9639-9620>

Durhan, G. (2026). Krishnamurti'nin eğitim felsefesinde abdüksiyon. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (1), 155-169.

discussing how they may contribute to fostering emancipated and creative modes of thinking in educational settings. Ultimately, when abduction and Krishnamurti's educational approach are considered together, it can be argued that they open the possibility for a pedagogical model that transcends the quest for certainty, grounded instead in inquiry and liberation.

**Keywords:** Philosophy of Education, Abductive Reasoning, Creative Thinking, Krishnamurti, Peirce.

## 1. Giriş

Bilimsel bilginin ortaya çıkışı, yalnızca verilerin mekanik biçimde işlenmesiyle değil, aynı zamanda zihnin sezgisel ve yaratıcı müdahaleleriyle de mümkün olmaktadır. Yani bilimsel süreçler yalnızca veri toplama ve ölçümlerle sınırlı değildir; aynı zamanda zihnin yaratıcı ve sezgisel katkısını da içermektedir. Ancak geleneksel bilim felsefesinde bu yaratıcı boyut ikincil planda kalmış ve bilimsel araştırmalarda uzun süre tümevarım ve tümdengelim iki ana akıl yürütme türü olarak kabul görmüştür. Bu çerçevede tümevarım yoluyla sıradan deneyimlerde bir olgunun ne sıklıkla başka bir olguyla birlikte gerçekleşeceği belirlenir; fakat tümevarımsal sonuca kesin bir olasılık atfedilmez. Tümdengelim yoluyla ise olayların özel sonuçları tahmin edilir ve bunların uzun vadede ne sıklıkla meydana geleceği hesaplanır; tümdengelimli bir sonuca ulaşmak için kesin bir olasılık bağlanmalıdır. Örneğin, Hempel'in doğrulamacı modeli ve Popper'ın yanlışlamacı modeli, bilimin ve serbestçe kurulan hipotezlerin bu iki akıl yürütme yoluyla sınanmasıyla ilerlediğini savunmaktadır. Yani her iki filozof da hipotezlerin bilimsel ilerlemenin motoru olduğunu ve bu hipotezlerin yalnızca tümdengelimsel veya tümevarımsal yollarla test edilebilirliğini kabul etmişlerdir. Ne var ki, bilimsel çabaların yalnızca tümevarım ve tümdengelimle açıklanamayacağı giderek daha belirgin hâle gelmiş ve uzun tartışmalar, bunlar dışında bir akıl yürütme biçiminin daha var olduğunu göstermiştir. Bu noktada Amerikalı filozof Charles S. Peirce, bilimsel görevlerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için gerekli bir koşul olan ve kendi terminolojisinde abdüksiyon (ya da onun ifadesiyle retroduksiyon) olarak adlandırılan kendine özgü bir bilimsel akıl yürütme türüne dikkat çekmiştir (Peirce, 2009, CP 2.266). Tümdengelim, tümevarım ve abdüksiyon arasındaki farkı görsel biçimde ortaya koymak gerekirse; örneğin tümdengelimsel akıl yürütmede, eğer bir torbada yalnızca kırmızı bilyeler bulunduğu biliniyorsa ve bu torbadan bir bilye çıkarılıyorsa, çıkarılan bilyenin kırmızı olduğu zorunlu sonucuna varılır. Tümevarımsal akıl yürütmede ise torbadaki bilyelerin rengi baştan bilinmemektedir; torbadan rastgele çıkarılan bilyenin kırmızı olduğu gözlemlendiğinde, bu tek örnekten hareketle torbadaki tüm bilyelerin kırmızı olduğuna dair bir genelleme yapılır. Buna karşılık abdükatif akıl yürütmede, kırmızı bilyelerle dolu bir torbanın yakınında tek başına duran bir kırmızı bilye görüldüğünde, bu bilyenin söz konusu torbadan çıkmış olabileceği varsayımı öne sürülür (Peirce, 1878, s. 472; Başerer Yıldırım, 2025, s. 1059). Örnekten de anlaşıldığı gibi Peirce, 19. yüzyılın sonlarında ne salt tümevarıma ne de tümdengelimle indirgenebilecek olan bu özgün akıl yürütme biçimini, tümdengelim ve tümevarımın yanında bilimsel araştırmanın yaratıcı boyutunu açıklayan üçüncü bir yöntem —abdüksiyon— olarak gündeme getirmiştir.

Peirce'in geliştirdiği abdüksiyon kavramı, bilimsel yöntemin yalnızca doğrulama ve yanlışlama süreçlerinden ibaret olmayan, aynı zamanda yaratıcı varsayımlar ve açıklayıcı hipotezler yoluyla ilerleyen dinamik bir keşif etkinliğidir. Bu yöntem, 'bir durumda başarılı

olan bir açıklamayı ödünç alıp yeni bir durumda geçici bir hipotez olarak uygulayan zihinsel süreçtir' (Kwon vd., 2005, s. 364). Hipotez, gözlemlenen bazı olayların ortaya çıkışını açıklamak üzere öne sürülen olası bir açıklama önerisi olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel bilginin inşasında hipotez kurma, yalnızca deneysel testler yoluyla doğrulanan teknik bir süreç değil, aynı zamanda üretici düşünmenin temel bir biçimidir. Özellikle hipotez üretme, yaratıcı düşünme ve bilimsel keşifte temel akıl yürütme süreçlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kwon vd., 2005, s. 363). Popper'ın da vurguladığı gibi, bilimsel ilerleme özgür düşüncelerin yarışına bağlıdır; özgürlüğün olmadığı yerde bilimsel gelişme de sekteye uğrar (Popper, 1998, s. 315). Bu bağlamda hipotez üretimi, insan zihninin bilinmeyen karşısında geliştirdiği özgürleştirici bir akıl yürütme tarzını ifade etmektedir ve bu yönüyle hipotez, aynı zamanda Peirce'in abdüksiyon anlayışına karşılık gelmektedir.

Abdüksiyon, yalnızca mantıksal bir çıkarım değil, aynı zamanda yaratıcı bir yorumlama etkinliği olarak da görülmektedir; başka bir deyişle, o, "yaratıcı bir zihnin hermeneutiği"dir (Bertilsson, 2004, s. 385). Bireysel fenomenleri kavramsal bir çerçeve veya bir dizi fikir içinde yorumlamak ve yeniden bağlamsallaştırmaktır. Bu şeyi yeni bir kavramsal çerçeve içinde gözlemleyerek ve yorumlayarak yeni bir şekilde anlayabilmektir. (Danermark vd. 2002, s. 80). Bu süreçte, belirli fenomenleri açıklamak amacıyla mevcut bilimsel gerçekler, ilkeler ve yasalarla bağlantılı olarak açıklayıcı hipotezler geliştirilir; bu yöntem genişletici (ampliatif), seçici, değerlendirici ve yaratıcı bir çıkarım biçimi olarak öne çıkmaktadır. Burada verilerin yeniden yapılandırılması ve olgular arasındaki ilişkilerin yeni bir bakış açısıyla yorumlanması, sezgisel genellemeler, analogiler, kavramsal birleştirmeler, varoluşsal sorgulamalar ve eleme stratejileri gibi çeşitli düşünme stratejileri kullanılmaktadır (Oh & Kim, 2005, s. 610). Peirce'in de belirttiği gibi, bilinmeyen hiçbir şey, bilinen şeylerle kurulan analogi olmaksızın bilinir hale gelemez; dolayısıyla açıklamalar her zaman ortak deneyimle bağlantılı olmalıdır (Peirce, 1976, L75:64). Nitekim şaşırtıcı bir olgu, daha önce benzer bir hipotezle açıklanmış başka bir olguya benzetilerek açıklanabilir; bu nedenle açıklama arayışında analogiler ve çeşitli sezgisel stratejiler önemli birer araçtır. Bu yönüyle abdüksiyon, bilimsel araştırmada yalnızca sonuçları değil, süreçteki olasılıkları ve yaratıcı keşif yollarını da görünür kılmaktadır.

Peirce, abdüksiyonu "doğru gibi görünen ve gerçekmiş gibi görünen ve olgularla karşılaştırılarak doğrulanabilir veya çürütülebilir bir şey" olarak tanımlamaktadır (Peirce, 1931, CP 1.120). Ona göre abdüksiyon, bir hipotezin geçici olarak benimsenmesidir; çünkü onun her olası sonucu deneysel olarak doğrulanabilir durumdadır. Dolayısıyla, aynı yöntemin ısrarlı bir biçimde uygulanması, eğer hipotez olgularla uyuşmuyorsa, bu uyuşmazlığı ortaya çıkarması beklenir. Örneğin, kimyanın bütün işlemleri hidrojen, lityum, glusinyum, bor, karbon, azot, oksijen, flor, sodyum, ... altın, cıva, talyum, kurşun, bizmut, toryum ve uranyumu ayrıştırmada başarısız olur. Bu nedenle, bu cisimlerin basit (yani temel) olduklarını geçici olarak varsayarız; çünkü eğer öyle değillerse, benzer deneyler onların bileşik doğasını — eğer tespit edilebilirse — ortaya çıkaracaktır. İşte buna abdüksiyon denir. (Peirce, 1931, CP 1.68). O, doğrudan gözlemediğimiz, hatta gözlemlememiz mümkün olmayan bir şeyin varlığını varsayar (Peirce, 1992, s. 187); ki amaç, beklenmedik veya açıklama gerektiren bir olgudan hareketle, olası bir açıklayıcı varsayım ortaya koymaktır. Nitekim akıl yürüten kişi, hipotezin açıklayıcı değeri olduğunu önceden varsaymalıdır. Bu şekliyle abdüksiyon, genel bir öngörü (prediction) oluşturma

yöntemidir. Bunun başarıya ulaşacağına dair kesin bir güvence yoktur; ancak geçmiş deneyimlerden tümevarım yoluyla elde edilen teşvik (induction) bize bu öngörünün gelecekte de başarılı olabileceğini umut etmemiz için güçlü gerekçe sağlamaktadır. Abdüksiyonun asıl meşruiyeti, rasyonel olarak gelecekteki davranışlarımızı düzenleyebilmek için elimizdeki tek umut olmasıdır (Peirce, 2009, CP 2.270). Nitekim Peirce'in "retroduksiyon" terimiyle de ifade ettiği bu süreç, akıl yürüten zihnin doğayla yeterli bir benzerlik (yakınlık) taşıdığı ve bu sayede -tabii ki her tahmin gözlemlerle karşılaştırılarak sınındığı sürece- tahmin yürütmenin tamamen umutsuz olmadığı umuduna dayanmaktadır. Elbette bir hipotezin olgularla uyuşması onun kesinlikle doğru olduğunu göstermez; fakat yanlışsa, eninde sonunda açığa çıkmak zorundadır. Bu nedenle temel çaba, her hipotezi – ki pratikte bundan fazlası sadece bir sorudur – olabildiğince "yarı yarıya doğru çıkma ihtimali" taşıyan bir varsayım haline getirmek yönünde olmalıdır (Peirce, 1931, CP 1.121). Dolayısıyla abdüksiyon, yalnızca tahminlerden ibarettir (Peirce, 2009, CP 7.219). Her hipotez aslında bir soru gibidir ve burada amaç, bu soruları mümkün olduğunca "gerçeğe yakın" olacak şekilde formüle etmektir. Eş deyişle abdüksiyon, kesinlik sunmaktan ziyade, yeni olasılıklara açılan varsayımsal düşünmenin mantıksal temelini oluşturmaktadır.

Modern felsefi yaklaşımlar, Peirce'in tanımını genişleterek abdüksiyonu, Gilbert Harman'ın "En iyi açıklamayı yapmaya yönelik çıkarım" (Harman, 1965, s. 88) olarak aldığı tanımlaması üzerinden yorumlamaktadır. Bu çıkarımı yaparken, belirli bir hipotezin kanıtı açıklayacağı gerçeğinden yola çıkarak, o hipotezin doğruluğuna varılmaktadır. Genel olarak, kanıtı açıklayabilecek birkaç hipotez olacaktır, bu nedenle çıkarım yapılmadan önce tüm bu alternatif hipotezleri reddedebilmek gerekmektedir. Dolayısıyla, belirli bir hipotezin kanıt için diğer herhangi bir hipotezden "daha iyi" bir açıklama sağlayacağı öncülünden, söz konusu hipotezin doğru olduğu sonucuna varılır (Harman, 1965, s. 89). Başka bir ifadeyle abdüksiyon, gözlemlenen olgular için en makul açıklamayı sunan hipotezin öne sürülmesidir. Bu süreçte zihin, genellikle bir dizi gözlemlerle (hem tam hem de eksik) başlar ve bu gözlemlerin meydana gelmesi için en olası açıklamayı bulmaya çalışır. Bu sürecin merkezinde, her hipotezin makul olup olmadığını değerlendirmek ve geçerliliğini destekleyen en fazla kanıtı sahip hipotezi belirlemek için bağlamsal bilginin kullanılması yer alır (Aakur & Sarkar, 2019, s. 3). Bu nedenle bilimsel hipotezler tesadüfen değil, rasyonel düşüncenin doğrudan bir sonucu olarak üretilmektedir. Yani bu süreçte, belirli bir durum karşısında, mevcut bilgiler ışığında yeni bir tahmin üretmekte ve bu tahmin daha sonra tümdengelsel çıkarımlar ve tümevarımsal doğrulamalarla sınanmaktadır. Bu noktada abdüksiyonun özgünlüğü, bilginin yalnızca mevcut verilerden çıkarılmadığını, aynı zamanda yaratıcı ve varsayımsal bir yeniden yapılandırma süreciyle kurulduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bilimsel düşüncenin ilerlemesi, yalnızca doğrulama veya yanlışlamaya değil, aynı zamanda "en güçlü mantıksal açıklama"yı (Durhan, 2020, s. 667) yapma yönünde geliştirilen yaratıcı tahminlere de bağlıdır.

## 2. Eğitimde Abdüksiyon

Eğitim süreci yeni bilgilerin üretilmesi, beklenmedik bağlantıların kurulması ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesini de içermektedir. Bu bağlamda abdüksiyon, eğitimde önemli bir akıl yürütme biçimi ve öğrencilerin düşünme süreçlerini anlamada da verimli bir

kavramsal araç olarak öne çıkmaktadır. Eğitim vizyonunda bu, öğrencilerin verilerden veya gözlemlerden hareketle kendi hipotezlerini üretmesini ve test etmesini sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Nitekim eğitim araştırmaları, abdüktif akıl yürütmenin gözlem, tanımlama, seçim ve açıklama aşamalarını içerdiğini; öğrencilerin verilerden hareketle yeni sorular üretmelerine ve alternatif açıklamalar geliştirmelerine imkân tanıdığını göstermektedir. Gözlem aşamasında öğrenciler çevrelerini inceler ve veri toplar. Tanımlama aşamasında öğrenciler gözlemledikleri verilerin bilimsel bir soru ortaya çıkarmasını değerlendirir. Seçim aşamasında öğrenciler soruyu açıklamakla ilgili ön bilgilerini hatırlar. Son olarak, açıklama aşamasında öğrenciler gözlemledikleri verileri ve ön bilgilerini birleştirir veya analiz ederler ve nihai açıklamayı formüle ederler. Böylece her öğrenci bu abduktif akıl yürütme programında kendine özgü özellikler sergilemiş olur (Jeon & Shin, 2022, s. 360). Bu suretle abduktif düşünme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak onları verilerden hareketle yeni sorular sormaya, farklı açıklamalar geliştirmeye ve değişik bakış açılarına sınınamaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla abduksiyon, yalnızca bilimsel keşif ve ilerlemenin değil, aynı zamanda eğitimin de temel düşünme stratejilerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Peirce'in ifadesiyle eğer bir şey öğreneceksek veya bir olguyu anlayacaksak, bu ancak abduksiyon yoluyla gerçekleşmesi gerekmektedir (Peirce, 2009, CP 5.171). Bu nedenle, abduktif çıkarımların çok aşamalı doğası, sınıf ortamında öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmek için uygulanabilir bir model sunmaktadır. Şöyle ki abduktif çıkarımlar, önce olası açıklamaları belirlemeyi, ardından bu açıklamalar arasından en uygununu seçmeyi içeren çok aşamalı bir süreçtir. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmek için kullanılabilir bir uygulamadır. Sınıf içinde öğretmen, öğrencilere bir durum verir ve ardından onlardan olası açıklamaları sıralamalarını ister. Örneğin Peter'in düzenli bir öğrenci olduğu ve okula gitmemesi için ciddi bir sebep olması ön kabulünden hareketle "Peter bugün okula gelmedi" durumu ele alınır. Öğrenciler bu duruma; "Peter kendini iyi hissetmedi", "Matematik dersi sınavı vardı", "Hava yağmurluydu" ya da "Peter'in arkadaşı Kate de okula gitmemişti" gibi farklı ihtimaller öne sürer, bu ihtimallerin ne kadar makul olduğunu tartışır ve sonunda en olası açıklama üzerinde uzlaşmaya çalışırlar (Sántha & Gyeszli, 2022, s. 176-177). Bu etkinlik sayesinde öğrenciler: Gözlem yapma (verilen durumu anlamlandırma), Alternatifler üretme (birden fazla ihtimali düşünme), Eleştirel değerlendirme (hangi ihtimalin daha güçlü olduğunu tartışma), Karar verme (en olası açıklamayı seçme) gibi temel bilişsel ve düşünme becerilerini geliştirmiş olurlar.

Benzer biçimde, öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirme süreci de abduksif düşünme çerçevesinde ele alınabilir. Zira öğretmenlik uygulamalarında kendi kendini değerlendirme ve öğretim süreçlerini geliştirme çabaları, aslında abduktif düşünme süreçlerini içermektedir. Öğretmen, ders sırasında veya sonrasında gözlemlendiği olgular üzerinden "Bu öğrencinin bu konuyu anlamamasının nedeni ne olabilir?" gibi sorular sorar ve en olası açıklamaları (hipotezleri) kurar. Bu süreç, Peirce'in tanımıyla abduksiyonun temel işleviyle paralellik gösterir: mevcut verilerden hareketle yaratıcı ve açıklayıcı hipotezler geliştirmek. Kurulan bu hipotezler, öğretmenin bir sonraki ders planını uyarlamasına ve öğretim etkinliklerini geliştirmesine olanak tanır. Böylece öğretmen, yalnızca bilgiyi aktaran bir rolün ötesine geçerek, problem çözen, yenilikçi ve mesleki

açından profesyonel bir uygulayıcı hâline gelir. Bu bağlamda, öğretmen refleksiyonu ve mesleki gelişimi, abdüksif düşünmenin eğitim pratiğine yansıyan en somut örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci ve öğretmen uygulamaları bağlamında ele alınan bu süreçler, aslında abdüksiyonun genel düşünme biçimi olarak sahip olduğu keşifçi ve yaratıcı doğayla doğrudan ilişkilidir. Nitekim abdüksiyon veri toplama ve değerlendirme yöntemi değil, her araştırmada var olan bir düşünme biçimidir. Bu düşünce biçimi, öğrenme ve araştırma süreçlerinde “yeni fikirlerin ortaya çıkmasına yol açan tek mantıksal mekanizma” (Peirce, 2009, CP 5.171), dünyayı sürekli yeniden düşünmenin bir başka adı, keşifçi ve yaratıcı bir zihinsel faaliyettir. Bu faaliyet, araştırmaya ilişkin mevcut tüm tutarlı bilgileri sistematik biçimde bir araya getirerek yeni bir anlam ufku açmaktadır. Dahası abdüksiyon, ani ve öngörülemeyen bir şekilde ortaya çıkmakta ve keşif odaklı bir düşünme deneyimi sunmaktadır; bu nedenle adeta bir ‘şimşek çakması’ gibi görülebilir (Reichertz, 2009). Burada o, artık yalnızca mantıksal bir sorun değil, keşifçi düşünmenin karakteristiği, bir ‘aha deneyimi’ olarak kendisini göstermektedir. (Sántha & Gyeszli, 2022, s. 176). Bu tanım, abdüksiyonun eğitim bağlamında öğrencilerin sadece aktarılan bilgiyi tekrar etmeleri yerine yeni bağlantılar kurmalarını, farklı ihtimalleri göz önünde bulundurmalarını ve yaratıcı çözüm yolları geliştirmelerini teşvik eden bir düşünme biçimi olduğunu göstermektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin abdüktif akıl yürütmeyi yalnızca teorik bir kavram olarak değil, günlük yaşam ve öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak deneyimlemelerine imkân tanımaktadır.

İşte bu noktada, bireyi kalıplaşmış düşünme biçimlerinden özgürleştirmeyi hedefleyen Krishnamurti'nin eğitim vizyonu ile abdüktif akıl yürütme arasında dikkat çekici bir kesişim ortaya çıkmaktadır. “Abdüktif düşünmenin bir şeyi sadece doğru veya yanlış olarak ele almaktan ziyade, daha derin bir anlayışa ulaşmak için farklı bakış açılarının ortaya koyulduğu, yaratıcı düşünme süreçlerinde de işe koşulabilecek bir düşünme becerisi” olduğunu söylemek mümkündür (Cırık & Akpolat, 2024, s. 520-521). Benzer şekilde Krishnamurti de eğitimi, yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, öğrencinin zihinsel koşullanmaları aşarak özgürleşmesi, bilinmeyene açıklık geliştirmesi, yaratıcı keşfe yönelmesi olarak tanımlar. Ona göre eğitim, bireyin zihnini otoriteye körü körüne itaate sürükleyen kalıplardan kurtararak, yaratıcı sorgulamaya yönlendirmelidir. Bu ise öğrenciyi, kesin doğruların değil, soruların ve keşiflerin merkezine koyar. Onun vurguladığı özgürlük, sorgulama ve farkındalık temaları, abdüksiyonun varsayımsal, yaratıcı ve özgürleştirici karakteriyle doğrudan bir paralellik taşımaktadır. Abdüksiyonda her hipotez geçici, her açıklama yeniden gözden geçirilebilir; önemli olan, düşünmenin yaratıcı ve özgür doğasını canlı tutmaktır. O halde Krishnamurti'nin eğitim felsefesini abdüksiyon kavramıyla birlikte ele almak, eğitimde yaratıcı ve özgürleştirici bir akıl yürütme modeli olarak abdüksiyonun işlevselliğini göstermek açısından önemlidir.

### 3. Krishnamurti'nin Eğitim Felsefesinde Abdüksiyon

Felsefe tarihi boyunca düşünmenin doğası, öğrenmenin anlamı ve bilimin ilerleme biçimleri tartışma konusu olmuştur. Eğitim, yalnızca bilgilerin pasif biçimde aktarılmasından ibaret değildir; bireyin düşünme biçimini, olaylara yaklaşımını ve dünyayı anlamlandırma yöntemlerini şekillendiren dinamik bir süreçtir. Öyle ki öğrenme,

öğrencinin deneyimleri aracılığıyla bilgiyi aktif biçimde inşa etmesiyle gerçekleşir. Bu nedenle eğitim süreci, öğrencinin hem bilgiyi kavrayabileceği hem de onu farklı durumlarda uygulayabileceği bir bağlam ve öğrenme ortamı yaratmayı amaçlamalıdır. Benzer şekilde bilim de yalnızca verilerin düzenlenmesi değil, yeni açıklamaların ve anlam çerçevelerinin inşasıyla ilerler. Zira yeni kavrayışlar, yeni çıkarımlar ve yeni teoriler geliştirmeye sevk eder. Bu bağlamda Jiddu Krishnamurti'nin eğitim felsefesi ile abdüktif düşünme arasında dikkate değer bir paralellik bulunmaktadır.

Eğitim, yalnızca sadece bir şeyler öğretmekle veya ezberletmekle kalmayıp bireye nasıl düşüneceğini öğretmeyi hedeflediğinde anlam kazanır. Nitekim Krishnamurti, "Eğitim, bize ne düşüneceğimizi değil nasıl düşüneceğimizi öğretendir" (Krishnamurti, 2010a, s. 14) derken, öğrenmenin özü olarak zihinsel özgürlüğü ve sorgulama kapasitesini öne çıkarmaktadır. Ona göre toplumun işlevi bireyi kalıplaşmış düzene zorlamak değil, özgürlük hissini uyandırmak olmalıdır. Öyle ki toplum, bireyin varoluşunu desteklemek için mevcuttur; bu nedenle temel işlevi bireyi belirli bir kalıba uyum sağlamaya zorlamak değil, onda özgürlük bilincini ve özgürce eyleme isteğini geliştirmektir. Eğitim sistemi de bu anlayış temelinde yapılandırılmalıdır (Krishnamurti, 2010a, s. 36). Başka bir ifadeyle toplumun asli görevi, bireyi herhangi bir disiplinin pasif unsuru haline getirmek değil, ona özgürlüğün bilincini ve özgürce var olma tutkusunu aşılmasıdır. Bu nedenle eğitim, özgürlük odaklı bir temele dayanmalıdır. Bu yaklaşım, düşünmenin salt tümdengelim veya tümevarım zincirlerine indirgenemeyeceğini, daha ziyade yaratıcı bir arayış süreci olduğunu ima etmektedir. Bu ima, "en iyi açıklamaya ulaşma" anlamında abdüktif düşünme ile paralellik arz etmektedir. Zira abdüksiyon, bilinenin ötesine geçen, yeni olasılıkları sezgisel olarak yakalayan ve açıklama arayışına dayalı yaratıcı bir düşünme tarzıdır.

Krishnamurti, eğitimi yalnızca bilgi aktarmaya indirgeyen klasik veya geleneksel eğitim anlayışını eleştirmektedir. Ona göre tüm eğitim biçimleri, okullarda ve ailede, tüm dış ilişkilerimizde rekabet ve uyum yoluyla zihni çarpıtma sürecidir (Krishnamurti, 1965, s. 134). Böyle bir süreçte bilgi ve eğitim, çoğu zaman yeni ve sınırsız olanı kavramanın önünde bir engel haline gelmektedir. Bilgi ve teknik mükemmellik, kişiyi yaratıcı yapmaz; yani kusursuz bir tekniğe sahip olmak tek başına yaratıcılık anlamına gelmez. Örneğin bir kişi resim yapma becerisinde ustalaşabilir fakat bu onu gerçekten yaratıcı bir ressam yapmaz. Benzer şekilde, teknik açıdan kusursuz şiirler yazmak da şair olmayı garanti etmez. Şair olmak, yeniyi duyumsayabilme ve taze olana içten bir hassasiyet gösterebilme kapasitesiyle ilgilidir. Krishnamurti'ye göre günümüzde pek çok insan bilgiye bağımlı hale gelmiştir ve yaratıcılığın bilgiden doğacağına inanmaktadır. Halbuki kesinliklerle ve verili bilgilerle dolu bir zihnin, beklenmedik, kendiliğinden doğan bir yeniliği fark edebilmesi mümkün değildir. Bilgi her zaman bilinene ilişkindir; bilinmeyen ya da ölçülemeyeni anlamak için yalnızca bilgiye başvurmak yeterli değildir. (Krishnamurti, 2010a, s. 172). Benzer bir biçimde Ken Robinson da standartlaştırılmış eğitimin yaratıcılığı ve yeniliği körelttiğini belirtmektedir. Söz gelimi standartlaştırılmış testlerde başarılı olan ülkeler ile girişimcilik yeteneği gösteren ülkeler arasında ters bir ilişki vardır (Robinson, 2015, s. 32). Bu bağlamda Robinson'un çağdaş eğitim eleştirileri, Krishnamurti'nin düşüncelerini güncel bir zeminde doğrulamaktadır. Dolayısıyla standart eğitim yoluyla kazanılan beceriler, yaratıcılıkla karıştırılmamalıdır. Eğitim çoğu zaman bilgiyi depolamak, "bilinen"i

tekrar etmek ve teknik mükemmellik kazanmak üzerine kuruludur. Oysa Krishnamurti'ye göre yaratıcılık, "bilinen" in sınırlarını aşarak yeni olana, taze ve ölçülemez olana açık olmaktır; yani yaratıcı düşünce "bilinmeyen" e açıklığı gerektirir. Çok fazla bilgiyle dolu, "otorite"ye bağımlı bir zihin, spontane olanı, yeni bir anlayışı veya derin kavrayışı göremeyebilir. Krishnamurti'in ifadesiyle, "Yeni bir şey bulmak istediğinizde, herhangi bir şeyle deney yaptığınızda, zihninizin çok sessiz olması gerekir... Zihniniz kalabalıksa, verilerle, bilgiyle doluysa bunlar yeniye engel teşkil eder" (Krishnamurti, 2010a, s. 174). Bu yaklaşım, eğitimde abdüktif düşüncenin önemini ortaya koymaktadır. Öyle ki abdüksiyon yalnızca açıklama yapmak değil, aynı zamanda bilinmeyi keşfetmek ve yeniyi ortaya çıkarmaktır. Bu, tüm keşiflerin abdüksiyon yoluyla gerçekleşmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Yani abdüksiyon, açıklamaya ek olarak "keşfetmek için keşfetmektir" (Reid, 2018, s. 4). O halde biliyorumla çevrili birey için yaratıcılık söz konusu değildir; yeni bir şey bulmak isteyen zihnin, çok sessiz, açık ve tüm önceden var olan kalıplardan bağımsız olması gerekir. Krishnamurti'nin hedefi de bireyi canlı, yaratıcı ve sorgulayıcı olmayı sağlayan bir eğitim modeline yönlendirmektir. Başka bir deyişle, Krishnamurti için bilgi, araçtır; amaç değildir. Eğer eğitim, yaratıcı duyarlılığı ve bilinmeyene açıklığı geliştirmiyorsa, insanı sınırlayan bir şeye dönüşür. Bu bakımdan, Krishnamurti'nin eğitim anlayışı, zihnin boşluk, sessizlik ve özgürlük aracılığıyla bilinmeyene açıklığını geliştirmeyi hedeflemektedir. Aynı şekilde abdüksiyon da yalnızca mevcut verileri yinelemekle kalmamakta; beklenmedik olgular karşısında zihni "bilinen" kalıpların dışına çıkararak akla en yakın açıklamayı öne sürmektedir. Dolayısıyla Krishnamurti'nin "yaratıcılık" vurgusu, Peirce'in abdüksiyona yüklediği yaratıcı keşif işleviyle örtüşmektedir.

Eğitimin asıl işlevi, köklü bir zihinsel dönüşümü sağlamaktır. Krishnamurti'ye göre bugün çoğunlukla yalnızca sonuçlarla ve yüzeyde görünen belirtilerle uğraşyoruz; oysa eski düşünme biçimlerini temelden sorgulayıp zihni geleneksel kalıplardan ve alışkanlıkların baskısından özgürleştiremediğimiz için gerçek anlamda bir dönüşüm yaratamıyoruz. Oysa burada asıl üzerinde durduğumuz, böyle köklü bir dönüşümdür ve bu dönüşüm ancak doğru bir eğitim anlayışıyla mümkün hale gelebilir. (Krishnamurti, 2010b, s. 8) Krishnamurti'nin burada kastettiği, yalnızca sonuçlarla uğraşmak yerine düşüncenin yapısını dönüştürmektir. Bu dönüşüm, abdüksiyonun işlevine benzemektedir: Zira abdüksiyon da mevcut öncüllerin dışına çıkmakta, beklenmedik bir olguyu açıklamak için yeni bir hipotez öne sürmektedir. Geleneksel bilgilerin zincirlerinden kurtulmak, yeniye doğru atılım yapmak hem Krishnamurti'nin eğitim vizyonunun hem de abdüktif akıl yürütmenin ortak paydasıdır.

Krishnamurti'ye göre araştırma ve öğrenme, insan zihninin temel işlevlerinden biridir. Ancak burada öğrenmeden kasıt, yalnızca belleği güçlendirmek ya da bilgi birikimini artırmak değildir. Gerçek öğrenme, zihnin yanılsamalardan arınarak açık, berrak ve sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi, inanç ya da ideallerin yönlendirmesiyle değil, doğrudan olguların ışığında düşünebilmesiyle ilgilidir. Eğer düşünce salt çıkarımların ürünü olarak işliyorsa, bu durumda otantik anlamda öğrenme gerçekleşmez. Çünkü bilgi edinmek ya da çeşitli verilerle zihni doldurmak, tek başına öğrenmeye karşılık gelmez. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, kişinin anlamaya yönelik içten bir sevgi duyması ve bir şeyi yalnızca kendisi için yapma isteğini taşıması gerekir. Zorlamanın bulunduğu her ortamda öğrenmenin imkânsız hale gelmesi de bu noktada önemlidir. Üstelik zorlama yalnızca açık

baskı ya da tehdit biçiminde ortaya çıkmaz; kimi zaman ikna edici telkinler, yönlendirmeler ya da üstü örtülü ödül ve teşvikler de öğrenme sürecini aynı şekilde sakatlayabilir (Krishnamurti, 2010b, s. 8).

Eğitimin temel amaçlarından biri, iyi işleyen bir zihin geliştirmektir. Bu nedenle eğitim yalnızca bilgi aktarımına indirgenemez; zihnin tüm yönlerini geliştirmeyi hedeflemeli, öğretmen-öğrenci ilişkisini karşılıklı öğrenme süreci olarak görmeli, öğrencileri bağımsız sorgulama ve eleştirel düşünme yönünde teşvik etmelidir. Bu bağlamda, “bilen kişi” konumundaki otoritenin öğrenmede yeri yoktur. Eğitim süreci, öğretmen ile öğrencinin kurduğu özel bir ilişki çerçevesinde, karşılıklı bir öğrenme etkinliği olarak anlaşılmalıdır. Ancak bu, eğitimcinin düşüncenin düzenliliğini bütünüyle göz ardı etmesi anlamına gelmez. Düşüncenin düzeni, katı disiplin ya da dayatmacı bilgi aktarımı ile sağlanamaz; bunun yerine, eğitimcinin özgürlük duygusunun zekâyı geliştirmedeki işlevini kavramasıyla doğal olarak ortaya çıkar. Burada kastedilen özgürlük, bireyin keyfi davranışları ya da çelişkili düşünceleri serbestçe dile getirmesi değildir. Aksine, özgürlük, öğrencinin gündelik yaşamındaki düşünce ve eylemler aracılığıyla bilinçli ya da bilinçdışı güdülerinin ve eğilimlerinin farkına varmasını sağlamaktır (Krishnamurti, 2010b, s. 9).

Krishnamurti’ye göre eğitimin temel amacı, bireyi korkusuzca özgür düşünmeye yönlendirecek, anlamasını, sorgulamasını ve araştırmasını teşvik edecek bir öğrenme süreci sunmaktır. Bu yaklaşım, yalnızca bilgi aktarmayı değil, öğrenciyi bağımsız düşünen, inisiyatif alabilen ve olgun bir birey olarak geliştirmeyi hedefler; dolayısıyla doğru eğitim, sorgulama, keşfetme ve araştırma yoluyla bireyin zihinsel ve duygusal kapasitesini bütüncül olarak açığa çıkarır (Krishnamurti, 2010b, s. 40). Krishnamurti, eğitimin itaat etmeye dayalı bir süreç olmaması gerektiğini özellikle vurgular: Öğrenciler, kendilerine söylenenleri sorgulamadan yerine getirmek yerine, bir eylemin gerekçesini anlamalı ve nedenlerini irdelemelidir. Örneğin, “Babam öyle istediği için bunu yapıyorum” gibi açıklamalara teslim olmak yerine, ebeveynin tercihlerini eleştirel bir bakışla incelemek ve doğru-yanlış yargısını kendi aklıyla değerlendirmek gerekir. Bu süreç, yalnızca bireyin zekâsını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda diğer insanların da düşünsel yetkinliğine katkıda bulunur (Krishnamurti, 2010b, s. 48-49). Böylece Krishnamurti’nin eğitim anlayışı, öğrenciyi bağımsız, sorgulayıcı ve yaratıcı bir birey olarak yetiştirmeye odaklanır; bilgiye değil, anlamaya, eleştiriye ve bilinçli eyleme dayalı bir öğrenme süreci inşa eder. Öğrencinin inisiyatif kazanması, bağımsızca sorgulaması, sorunları kendi başına ele alabilmesi aslında abdüksiyonun bilimsel işleyişine benzer. Zira abdüksiyon da verilere boyun eğmek yerine onları açıklayacak özgün ve riskli bir önerme ortaya koymayı gerektirir. Bu nedenle Krishnamurti’nin “otoriteden bağımsız öğrenme” anlayışı, bilimsel düşünmede hipotez kurmanın mantıksal zeminiyle örtüşmektedir.

Krishnamurti’ye göre eğitimin özünde zekâyı geliştirmek vardır, ancak “zekâyı geliştirmekten kasıt, kurnazlık veya başka birini yenmek için zeki olmaya çalışmak olarak düşünülmemelidir. Zekâ bundan çok farklı bir şeydir. Öyle ki korkmadığınız zaman zekisiniz demektir” (Durhan, 2018, s. 981). Zira zekânın önündeki en büyük engellerden biri korkudur. İnsan, ancak korkudan sıyrıldığında gerçekten zeki olabilir; bu nedenle öğrencinin korkunun kaynaklarını fark etmesine ve onları aşmasına yardımcı olmak, eğitimin asli işlevi olarak görülmelidir (Krishnamurti, 2010b, s. 31). Korkunun hâkim olduğu bir zihin inisiyatif alamaz, bağımsız düşünemez ve özgün eylemde bulunamaz.

Oysa inisiyatif, bireyin dışsal yönlendirmelerden, zorlamalardan ya da otoriter kontrol mekanizmalarından bağımsız olarak kendi içsel sezgisiyle ve yaratıcılığıyla hareket edebilmesi demektir. Korku duygusu, yalnızca bireyin duyarlılığını köreltmekle kalmaz, aynı zamanda onu geleneğin, liderlerin veya otoritelerin boyunduruğu altına sokar; bireyi başkalarının beklentileriyle şekillenen edilgin bir varlığa dönüştürür. Bu nedenle, öğrenciyi yalnızca sınavlara hazırlamak eğitimin yeterli amacı olamaz; asıl hedef, bireyin içindeki korkuyu kökünden söküp atmasına yardımcı olarak onun düşünsel özgürlüğünü ve insani onurunu korumasını sağlamaktır (Krishnamurti, 2010b, s. 32). Krishnamurti'ye göre eğitim, insanın doğayla, diğer varlıklarla ve toplumla doğru ilişkiler kurabilmesini mümkün kılan bir yolculuktur. Ancak zihin korkunun gölgesindeyse, düşünceler katılaştır, geleneksel kalıplar sorgulanmadan tekrarlanır ve taklit edici bir işleyiş hâkim olur. Böyle bir zihin, bir makine gibi mekanik çalışır; belirli sonuçlar üretebilir fakat yaratıcı olamaz, yeni sorunlara özgün çözümler geliştiremez. Dolayısıyla eğitimin gerçek amacı, korkuyu aşarak bireyin duyarlılığını, inisiyatifi ve yaratıcılığını besleyen özgür bir zekâyı ortaya çıkarmaktır (Krishnamurti, 2010b, s. 39). Korkudan arınmış, yaratıcı ve zeki birey özgür düşünebilen bireydir ki bu düşünce, bilimsel yaratıcılığın da koşuludur. Şöyle ki abdüktif düşünme, bir hipotez inşa ederek ilerleyen bir tür varsayıma dayalı akıl yürütmedir. Hipotez, daha sonra daha fazla deneysel kanıt geldiğinde vazgeçilebilecek bir tahmindir. Dolayısıyla abdüktif düşünme, doğası gereği varsayımsaldır. Henüz onu destekleyecek kesin kanıt çok az olsa da veya hiç olmasa bile bir tahmine izin verilir ancak daha sonra aksi yönde kanıtlar onu yanlışlarsa hipotezden vazgeçilmelidir (Walton, 2014, s. 4). Dolayısıyla abdüksiyon, doğası gereği riskli ve belirsizdir; yeni bir hipotez ileri sürmek, yanılma ihtimalini göze almayı gerektirir. Dolayısıyla korkudan arınmak hem eğitimde özgürleşmenin hem de bilimsel keşif sürecinde yeni açıklamalara yönelmenin önkoşuludur.

Eğitimin amacı, bireyi bütünleştirmek, zekâsını ortaya çıkarmak ve hayatı bir bütün olarak kavramasına yardım etmektir. Nitekim Krishnamurti'ye göre eğitim, yalnızca bilgi edinme, olguları toplama ve bunlar arasında ilişkiler kurma süreci değildir; asıl amacı hayatın bütününe anlayabilmektir. Oysa parçaları birbirinden kopararak bütüne ulaşmaya çalışmak, hükümetlerin, organize dinlerin ve otoriter ideolojilerin benimsediği sınırlı bir yaklaşım olup, bireyi özgürleştirmek yerine daraltıcı bir işlev görür (Krishnamurti, 1996, s. 91). Halbuki hayat bir sisteme uydurulamaz; bir çerçeveye zorla sokulamaz. Yalnızca olgusal bilgilerle eğitilmiş bir zihin, hayatın çeşitliliğini, inceliğini, derinliğini ve yüksekliğini karşılayamaz. Çocuklarımızı bir düşünce sistemi veya disiplinine göre eğittiğimizde, onlara bölümler halinde düşünmeyi öğrettiğimizde, onların bütünsel insanlar olarak gelişmelerini engelliyoruz. Bu nedenle onlar, hayatı bir bütün olarak karşılamak olan akıllıca düşünme yeteneğinden yoksun kalıyorlar (Krishnamurti, 1953, s. 14). Benzer şekilde, abdüksiyon da parçaları mekanik biçimde birleştirmeyi; aksine, parçalar arasındaki beklenmedik ilişkiyi kavrayarak bütünü açıklayan yeni bir anlam ufku açar. Krishnamurti'nin "hayatı bir bütün olarak anlamak" vurgusu, abdüktif düşünmenin açılıyıcı, bütünleştirici işleviyle örtüşmektedir.

Abdüktif düşünceyle uyumlu şekilde eğitimin temel görevi, parçalanmış ve mekanik düşünce biçimlerinin ötesine geçerek bütünleşmiş, dolayısıyla gerçekten zeki bireyler yetiştirmektir. Fakat Krishnamurti, zekâyı diploma, sınav başarısı veya mekanik verimlilikle özdeşleştiren anlayışa karşıdır. Ona göre zekâ, yalnızca kitabi bilgiye

indirgenemez, savunmacı argümanlar veya agresif iddialar yoluyla da ortaya çıkmaz. Eğitim almamış bir insan bile, hayatın özüne daha açık olduğu ölçüde, eğitilmiş birinden daha zeki olabilir. Ancak modern eğitim sistemi, zekâyı ölçülebilir çıktılarla tanımlayarak, hayati insan sorunlarını görmezden gelen kurnaz zihinler üretmiştir. Krishnamurti'ye göre gerçek zekâ, var olanı doğrudan algılama, özü kavrama yeteneğidir; eğitimin misyonu ise bu yeteneği hem bireyde hem de toplumda uyandırmaktır (Krishnamurti, 1996, s. 91). Bu misyon, yalnızca formülleri tekrarlayan mekanik bir öğrenme süreciyle sağlanamaz; birey, olgular karşısında özgürce sorgulayan ve kendini tanıyan bir konuma ulaşmalıdır.

Krishnamurti'nin öngördüğü özgürleşmiş öğrenciler, yaratıcı ve bütünlüklü bireyler olarak kendi değerlerini kendileri belirleyeceklerdir. Bu değerler ne öğretmenin ne de Krishnamurti'nin değerleriyle örtüşmek zorundadır; hatta tarihteki bilge kişilerin ötesine geçen özgürleşme biçimlerine dahi ulaşabilirler. Böyle bir durumda, en azından kendi içsel barışını kazanmış ve eğitimi toplumsal dönüşümün asli bir boyutu haline getirmiş bireylerden söz etmek mümkündür. Bununla birlikte, temel bir soru gündeme gelir: Bu tür bireysel dönüşümlerin çok sayıda gerçekleşmesi, gerçekten kitlesel ölçekte bir toplumsal değişimi mümkün kılabilir mi? (McAuley, 2018, s. 13). Krishnamurti'ye göre toplumsal değişim, soyut ideolojiler ya da merkezîyetçi projeler yoluyla değil, tek tek bireylerin bilinçlerinde meydana gelen köklü dönüşümler aracılığıyla gerçekleşir. Dolayısıyla eğitim, bireyde korkusuz düşünme, öz-farkındalık ve yaratıcı zekâyı uyandırdığında, bu bireylerin bir araya gelmesi kendiliğinden yeni bir toplumsal bilinç ve etik düzenin doğmasına zemin hazırlayacaktır. Bu bakış açısıyla, bireysel dönüşüm yalnızca kişisel özgürlüğün değil, aynı zamanda daha geniş çaplı bir toplumsal yenilenmenin de önkoşulu olarak değerlendirilir. Burada, bireysel bilinç dönüşümlerinden yola çıkarak kitlesel toplumsal değişimin mümkün olabileceğini öne sürmek, mantıksal açıdan abdüktif bir akıl yürütmeye benzemektedir. Abdüktif akıl yürütme gözlenen tekil özgürleşme deneyimlerinden hareketle, en iyi açıklama olarak, bu deneyimlerin toplamının dönüştürücü bir toplumsal etkide bulunabileceği varsayılır. Böylece Krishnamurti'nin eğitim anlayışı, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda epistemolojik ve metodolojik düzeyde de abdüksiyonla kesişmektedir.

Peirce'in tanımına göre abdüksiyon, gözlemlenen bir olgunun veya ilginç bir durumun, belirli bir genel kurala uyduğu varsayımıyla açıklanabileceğini öngörerek bir hipotez üretme sürecidir. Benzer şekilde, iki nesnenin bazı yönlerden benzer olduğunu gözlemlediğimizde, bu benzerliğin diğer yönlere de uzanabileceğini öngören bir çıkarım yapılır; burada amaç kesin doğruluk değil, olası en iyi açıklamayı sunmaktır (Peirce, 2009, CP 2.624-625). Krishnamurti'nin eğitim anlayışı da benzer bir epistemolojik mantıkla işlemektedir: Bireylerde gözlemlenen özgürleşme ve yaratıcı düşünce deneyimlerinden hareketle, en iyi açıklama olarak, bu bireylerin toplumsal düzeyde birleşmesi ve dönüştürücü bir etki yaratması öngörülür. Dolayısıyla, Krishnamurti'nin pedagojik yaklaşımı yalnızca bireysel özgürleşmeyi hedeflemekle kalmamakta; epistemolojik düzeyde de gözlenen tekil deneyimlerden daha geniş toplumsal sonuçlar çıkaran abdüktif bir mantıkla kesişmektedir. Bu bağlamda, eğitim süreci, bireysel deneyimlerin toplamından hareketle olası toplumsal değişimi hipotez olarak formüle eden bir epistemik strateji olarak değerlendirilebilir.

Krishnamurti'ye göre eğitimin amacı, bireyi hazır formüllerin, dogmatik sloganların veya ulusal ve sosyal engellerin tahakkümünden kurtararak, kalıcı değerleri kendi deneyimiyle keşfetmesine yardımcı olmaktır. Eğitim, insanlar arasında düşmanlık ve ayrışma yaratan yapay sınırları pekiştirmek yerine, onları aşmayı ve ortadan kaldırmayı teşvik etmelidir. Ancak mevcut eğitim sistemi, Krishnamurti'nin ifadesiyle, bireyleri itaatkâr, mekanik ve yüzeysel kılmakta; entelektüel anlamda uyanış sunsa da içsel anlamda onları eksik, bağımlı ve yaratıcılıktan yoksun bırakmaktadır (Krishnamurti, 1996, s. 91). Bu bağlamda doğru eğitim, bireyi toplumsal normlara körü körüne uyum sağlamaya ya da bu normlarla çatışmalı bir ilişki kurmaya yöneltmemeli; bunun yerine tarafsız araştırma ve öz farkındalık aracılığıyla kendini tanımasına ve hakiki değerleri keşfetmesine zemin hazırlamalıdır. Çünkü kendini tanıma eksik olduğunda, bireyin kendini ifade etme biçimi, agresiflik, hırs ve çatışmacı eğilimler eşliğinde dayatmaya dönüşür. Dolayısıyla eğitim, yalnızca bireyin dışsal ifade özgürlüğünü beslemekle kalmamalı, aynı zamanda onun öz-farkındalığını ve içsel bilincini uyandırarak, kendini anlamaya dayalı bir yaratıcılık ve özgürlük alanı açmalıdır (Krishnamurti, 1996, s. 92). Böylece kişi, kendi davranışlarını, çelişkilerini veya çatışmalarını gözlemler ve bunlara en iyi açıklamayı bulmaya çalışır. Başka bir ifadeyle, kendini tanıma süreci, bireyin kendi yaşamındaki "şaşırtıcı olguları" (öfke, hırs, çatışma vb.) fark etmesiyle başlar. Bu durumda abdüksiyon, bu olgulara dair hipotezler kurma ve "neden böyle davranıyorum?" sorusuna yanıt arama sürecidir. Eğitim de bu süreci destekler; bireyin sadece kendini ifade etmesine değil, aynı zamanda bu ifadenin ardındaki gerçek nedenleri anlamasına, yani en iyi açıklamayı bulmasına aracılık eder. Dolayısıyla eğitim, bireyin kendini tanımasına ve içsel durumlarına dair en iyi açıklamaları geliştirmesine yardım ederek, onu salt dışsal uyum yerine derin bir anlam arayışına yönlendirir. Bu noktada, bireyin kendine ve yaşantısına ilişkin gözlemlerinden hareketle olası en iyi açıklamaları geliştirmesini sağlayan abdükatif düşünme süreci, Krishnamurti'nin öngördüğü eğitimin hem yöntemi hem de hedefiyle doğrudan örtüşmektedir.

Gelinen noktada Krishnamurti'nin eğitim felsefesi ile abdüksiyon arasında temel bir ortaklık görülmektedir: İkisi de düşünmeyi mekanik tekrarların ötesine taşıyarak bilinmeyene açıklığı, özgür sorgulamayı ve yaratıcılığı vurgulamaktadır. Krishnamurti'nin "eğitim, bize ne düşüneceğimizi değil, nasıl düşüneceğimizi öğretir" düşüncesi, bilimsel akıl yürütmede abdüksiyonun işlevini ortaya koymaktadır. Zira abdüksiyon da "nasıl düşüneceğimiz" sorusuna yanıt vermektedir: Bilinen kalıpları yeniden üretmek yerine bilinmeyeni kavramak için yeni bir açıklama önermektedir. Eğitim bireyi özgürleştirmeyi, abdüksiyon ise bilimi ilerletmeyi amaçlar; her ikisi de özgür düşüncenin, korkusuz sorgulamanın ve yaratıcı sezginin zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

#### 4. Sonuç

Krishnamurti'nin eğitim felsefesi ile Peirce'in abdüksiyon anlayışı arasında doğrudan bir tarihsel etkileşim bulunmasa da düşünsel düzlemde ortak bir yönelim söz konusudur. Krishnamurti, eğitimi bireyi korkusuz, yaratıcı ve bilinmeyene açık hale getiren özgürleştirici bir süreç olarak görürken; Peirce, abdüksiyonu bilimsel düşüncenin yaratıcı boyutu olarak ele almakta, beklenmedik olgular karşısında zihni özgürleştiren, bilinen kalıpların ötesine taşıyan ve yeni açıklamalara yönelten bir akıl yürütme biçimi olarak tanımlamaktadır. Hipotezlerin üretilmesi ve seçilmesi süreci olarak anlaşılabilen

abdüksiyon, keşif ve doğrulama süreçlerini birbirine bağlayarak bilimsel metodolojiye dair önemli eğitimsel içgörüler sunmaktadır. Bu bağlamda, Krishnamurti'nin özgürleştirici eğitim felsefesi ile abdüktif akıl yürütme arasında dikkate değer bir ortaklık ortaya çıkmaktadır: Her ikisi de dogmalardan bağımsız, özgür sorgulamaya dayalı ve yaratıcı açılımlarla ilerleyen süreçlerdir. Başka bir ifadeyle Krishnamurti'nin eğitime yüklediği işlev, abdüktif akıl yürütmenin mantığıyla yan yana düşünüldüğünde, eğitimin yalnızca bilgi aktarmak değil, yaratıcı ve keşfedici bir düşünme biçimi geliştirmek olduğu açıkça görülmektedir.

Öğrencinin karşılaştığı olgulara hipotez geliştirmesi, bunları gözlemlerle sınıması ve gerekirse revize etmesi, öğrenmeyi pasif bilgi aktarımından aktif keşfe dönüştürmektedir. Bu "hipotez tabanlı didaktik yaklaşım", öğrencinin yalnızca mevcut bilgiyi tekrar etmesini engelleyerek eleştirel düşünme becerilerini beslemekte, zihinsel esnekliği artırmakta ve bilinmeyene açıklık kazandırmaktadır.

Abdüktif akıl yürütmenin bilgi üretimindeki rolünün anlaşılması ve dolayısıyla eğitimde abdüksiyonun merkeze alınması, öğrencilere bilimsel açıklamaları tasarlama ve yorumlama becerisi kazandırmada kritik bir öneme sahiptir. Zira eğitimde abdüktif düşünmenin kullanılması, öğrencinin olgular karşısında hipotez üretebilmesi, alternatif açıklamalar geliştirebilmesi ve sorgulayıcı bir zihinsel tutum kazanabilmesi anlamına gelmektedir. Bu süreçte öğrenci, bir problemi anlamak için hipotez geliştirmekte, bunları gözlemlerle sınamakta ve gerekirse hipotezini revize etmektedir ve böylece öğrenmeyi pasif bilgi aktarımından aktif keşfe dönüştürmektedir. Dolayısıyla "Hipotez tabanlı didaktik yaklaşım" diyebileceğimiz bu yöntem, öğrencinin yalnızca mevcut bilgiyi tekrar etmesini engelleyerek, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini beslemekte, zihinsel esnekliği artırmakta ve bilinmeyene açıklık kazandırmaktadır. Böylelikle Krishnamurti'nin özgürleştirici eğitim anlayışı, Peirce'in abdüktif akıl yürütmesinin epistemolojik işleviyle birleşerek hem bireysel öğrenme deneyimini hem de bilimin gelişimini destekleyen bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla eğitimde abdüktif akıl yürütmenin bilinçli bir şekilde kullanılması, öğrencilerin yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirmeleri ve daha aktif, keşif odaklı bir öğrenme sürecine dahil olmaları açısından son derece önemlidir.

Gelinen noktada Krishnamurti, eğitimin bireyi uyuma zorlayan ve yaratıcılığı baskılayan kalıplardan kurtarılması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre gerçek eğitim, bireyi korkudan arındırırken kendi olmaklığının bilincini aşılama ve yaratıcı sorgulamanın önünü açmaktadır. Diğer taraftan abdüksiyon da bilimin yeni hipotezlere ulaşmasını sağlayan, sezgi ve yaratıcılığa dayalı bir akıl yürütme biçimini temsil etmektedir. Her iki yaklaşımda da ortak nokta, bilinmeyene açıklık, otoriteden bağımsız sorgulama ve yaratıcı düşüncenin ön plana çıkmasıdır. Bu doğrultuda eğitim, Krishnamurti'nin özgürleştirici vizyonu ve Peirce'in abdüktif mantığı temelinde yeniden düşünüldüğünde, bireyi salt "alıcı" pozisyonda pasivize etmek yerine, eleştirel, yaratıcı ve keşifçi bir öğrenme süreci ortaya koymaktadır: Öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı yerine aktif bir hipotez üreticisine dönüştüren bir süreç hâline gelmektedir. Nitekim Krishnamurti'nin eğitim felsefesinin abdüktif boyutu, bireysel öğrenmeyi güçlendirirken aynı zamanda bilimsel ilerleme açısından yaratıcı, açık uçlu ve bağımsız düşüncenin temel bir değer olduğunu ortaya koymaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, abdüktif akıl yürütmenin, yalnızca bilimsel yöntemin değil, genel anlamda eğitimin de merkezî yöntemi olarak değerlendirilmesi

gerekmektedir. Zira eğitim, ancak abdüktif düşünme süreçleri merkeze alındığında, bireyi özgürleştiren, yaratıcılığı perçinleyen ve bilimsel ilerlemeye katkıda bulunan otantik bir öğrenme etkinliğine dönüşebilir. Dahası, bireyin kendiliğinin bilincine varması ve özgün bir düşünme pratiği geliştirmesi, ancak bu türden bir akıl yürütme biçiminin eğitim süreci içerisinde sistematik olarak kullanılmasıyla mümkün hale gelmektedir.

### KAYNAKÇA

- Aakur, S. N. & Sarkar, S. (2019). Abductive Reasoning as Self-Supervision for Common Sense Question Answering. <https://arxiv.org/pdf/1909.03099>, <https://doi.org/10.48550/arXiv.1909.03099>
- Başerer Yıldırım, D. (2025). Abdüktif (Çıkarımsal) Akıl Yürütmenin Örnekler Çerçevesinde Sunumu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 1054-1075. <https://doi.org/10.17755/esosder.1552403>
- Bertilsson, T. M. (2004). The elementary forms of pragmatism: on different types of abduction, *European Journal of social theory* 7(3), 371-389.
- Cırık, İ., ve Akpolat, T. (2024). Abdüktif Düşünmenin K12 Beceri Geliştirme Sürecindeki Rolü: Matematik Dersi Örneği. *Millî Eğitim*, 53(241), 519-542. doi:10.37669/milliegitim.1308508
- Danermark, B., Ekström M., Jakobssem, L., Karlssen, J. Ch. (2002). *Explaining Society: Critical Realism in The Social Sciences*, London: Routledge.
- Durhan, G. (2018). Dünya Öğretmeni Jiddu Krishnamurti'de Eğitimin İşlevi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 977-987.
- Durhan, G. (2020). Günlük Yaşamda Kullanılan Bir Düşünme Biçimi Olarak Abdüktif Akıl Yürütme, *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy*, 10(2), 663-675. Doi: 10.18491/beytulhikme.1538
- Harman, G. H. (1965). The Inference to the Best Explanation, *The Philosophical Review* 74(1), 88-95.
- Jeon, J.& Shin, D. (2022). Students' Abductive Reasoning according to Scientific and Historical Knowledge. *Universal Journal of Educational Research* 10(5), 356-367, doi: 10.13189/ujer.2022.100505
- Krishnamurti, J. (1953). *Education And The Significance Of Life*. Krishnamurti Foundation Trust Limited.
- Krishnamurti, J. (1965). *On Love and Loneliness*. Krishnamurti Foundation India.
- Krishnamurti, J. (1996). *Total Freedom: The Essential Krishnamurti*. San Francisco. Harper San Francisco.

- Krishnamurti, J. (2010a). *İlk ve Son Özgürlük* (A. Korkmaz, Çev.), İstanbul: Omega Yayınları.
- Krishnamurti, J. (2010b). *Yeni Bir Yaşam* (O. Düz, Çev.), İstanbul: Omega Yayınları.
- Kwon, Y., Jeong, J., and Park, Y. (2005). Roles of abductive reasoning and prior belief in children's generation of hypotheses about pendulum motion. M. R. Matthews, C. F. Gauld & A. Stinner (Ed.), *The Pendulum: Scientific, Historical, Philosophical and Educational Perspectives* içinde (ss. 363–376), Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3526-8>
- McAuley, C. E. (2018). Krishnamurti and Education: Application of Liberation. *Journal of Conscious Evolution*, 5(5). <https://digitalcommons.ciis.edu/cejournal/vol5/iss5/3>
- Oh, P. & Kim, C. J. (2005). A Theoretical Study on Abduction as an Inquiry Method in Earth Science. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 25(5), 610-623.
- Peirce, C. S. (1878). Deduction, Induction, and Hypothesis. *Popular Science Monthly*, 13, 470–482.
- Peirce, C. S. (1931). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, Edit. C. Hartshorn & P. Weiss (Ed.), Vol. I, Principles of Philosophy, Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1992). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. Volume 1 (1867-1893). N. Houser & C. Kloesel (Ed.), Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (2009). *Collected Papers: Volumes.1-8*, <https://archive.org/details/collected-papers-volumes-1-8-charles-sanders-peirce/mode/2up>
- Peirce, C.S., (1976). *The new elements of mathematics: Volume 4: Mathematical philosophy* (E. Carolyne, ed.), The Hague: Mouton & Co.
- Popper, K. R. (1998). *Bilimsel Araştırmanın Mantığı* (İ. Aka & İ. Turan, Çev.), İstanbul: YKY.
- Reichertz, J. (2009). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 11(1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-11.1.1412>
- Reid, D. A. (2018). Abductive Reasoning in Mathematics Education: Approaches to and Theorisations of a Complex Idea. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(9), em1584,1-13. <https://doi.org/10.29333/ejmste/92552>
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution that's Transforming Education*. New York, NY: Viking.
- Sántha, K. & Gyeszli, E. (2022). Abduction in Teaching: Results of a Qualitative Research. *The New Educational Review* 68(2), 173-185. doi: 10.15804/tner.2022.68.2.14