



从危机干预到素养培育

——生死教育对青少年核心素养发展的价值与实践路径探讨

黎想

摘要：当前青少年人群出现以“空心病”为代表的心理危机与生命意义迷失现象日益严峻，根本困境是现行教育体系因过度偏重应试竞争而缺乏激发学生“生命自觉”。故此，应以生死教育为核心路径，唤醒生命自觉、从源头培育心理韧性是实现核心素养及预防自杀危机的关键。“生命自觉”的唤醒能为教育部倡导的核心素养发展提供最深层的内在驱动力，实现从外在要求到内生需求的转化。在实践层面需构建的“青少年生命意义探索的三阶段螺旋式上升模型”，为大中小学一体化生死教育的落地提供了兼具理论性与操作性的框架建议。教育的范式应从被动的危机干预转向主动的素养培育，最终走向一种“为生命而教、向生而行”的教育新生态。

责任编辑:高苑敏

收稿日期:2025/11/24

接受日期:2025/12/13

发表日期:2025/12/22

通讯作者:黎想

关键词：生死教育；生命自觉；核心素养；自杀预防

中图分类号：G4 **文献标志码：**A **文章编号：**2957-370X (2025) 02-0001-10

在当今物质日益丰裕的时代，我国学生的精神世界却似乎面临着前所未有的挑战。世界卫生组织数据显示，在2021年，自杀已成为全球15—29岁青少年人群的主要死因之一^[1]。这一趋势在我国同样严峻，屡屡发生的学生轻生或自伤事件令人触目惊心。以“空心病”为代表的心理问题已成为社会无法回避的痛点。这种现象不仅表现为焦虑、抑郁等情绪困扰，极端情况下可能将生命推向了自我终结的境地^[2]。探究青少年自杀行为背后的成因，必须超越“心理脆弱”或“想不开”的浅层标签，深入一个由心理、社会与生理因素交织而成的复杂网络。从心理层面看，持续且无法承受的“心理痛苦”(Psychache)是驱动个体走向绝路的内在原因^[3]。这种痛苦往往源于多重压力源的迭加：在“内卷”的浪潮中，学业竞争的白热化让部分学生陷入“再努力也看不到希望”的习得性无助；青春期的情感纠葛与人际冲突，则可能引发被抛弃、自我否定等强烈的情绪震荡；而对未来的迷茫与不确定性，更会催生出深不见底的绝望感。当个体长期被这种负面认知模式裹挟，认为“一切都是我的错”



“情况永远不会好转”，死亡便可能被误判为唯一的“逃离”方式^[4] ^[5]。审思当前我国的教育体系，运作中存在着对知识灌输与应试竞争的过度强调。正如学者所批判的，这种过度偏重人才培育而忽略全人养成的模式，使得关乎生命价值、存在意义的生死教育，往往被边缘化、碎片化，无法给予青少年在面对人生根本困惑时以足够的精神滋养和引导。当教育无法回答“为何而活”时，学生便很难在困境中找到坚持下去的力量。

故此，要从根本上走出困境，就必须将生命教育作为一项系统性工程，深度融入国民教育的全过程。而在生命教育的广阔光谱中，直面生命根本命题的“生死教育”是其最深刻、最核心的组成部分^[6]。它不仅仅是知识的传授，更是一种价值观的引领与生命智慧的启迪。进而言之，当前教育改革的核心目标——核心素养的培育，在于唤醒学生的“生命自觉”。而生死教育，正是实现这一唤醒的关键路径，它能引导学生叩问生命的价值，从而为核心素养的全面发展提供最深层的、犹如“点火器”般持久的内在动力^[7] ^[8]。

一、在青少年教育中隐身的“生命自觉”

在我国青少年教育领域呈现出一种深刻的内在悖论：一方面，社会对个体全面发展的呼声日高，早在十多年前，教育部便持续深化以“核心素养”为导向的教育改革^[9]；另一方面，青少年群体中以“空心病”为表征的意义危机与心理困境却日益凸显^[2]。究其原因，可能在于现行教育体系在结构与实践层面，对青少年“生命自觉”的无意识结构性忽视。

首先，这种忽视体现在应试评价体系对成长价值的窄化。长期以来，在以高考为指挥棒的教育生态中，“分数”成为衡量学生价值的核心乃至唯一标尺，教育过程也不可避免的应试化。在这种“工具理性”的支配下，本应丰富、立体且充满无限可能的青春期“生命成长”被简化为线性的“分数增长”。更让人难过的是，学生的主体性往往被弱化，他们从本应是自身学习与成长的主人，被训练成为应试的机器。当教育的终极目标被定义为进入一所好大学、找到一份好工作时，关于“我是谁”“我为何而活”“我将往何处去”等根本性的生命议题，便被视为与目标无关的“胡思乱想”而遭到过滤，进而剥夺了青少年安顿自我、确立存在意义的机会。

其次，当前德育实践的内在矛盾加剧了青少年教育中的“生命自觉”隐身。我国学校德育长期以来在内容上较偏重于宏大叙事与政治性、社会性规范的单向灌输，旨在培养符合社会主流价值观的合格公民。然而，这种自上而下的道德建构，往往与青少年在日常生活中所面临的具体生存焦虑——例如学业内卷、人际冲突、未来发展迷茫等问题——严重脱节。当德育无法响应个体内心的真实困惑与痛苦时，其教化功能便难以真正触及灵魂，容易沦为一种悬浮于现实生活之上的“话语体系”。学生或许能在考试中熟练地背诵道德条文，却无法从中汲取应对生命困境的智慧与力量。这种“知”与“行”、“理论”与“生存”的分裂，使得德育在唤醒生命自觉的层面上显得有心无力。更进一步审视，可见当前我国中小学的生死教育实践状况亦不容乐观。尽管“核心素养”框架已将健康生活等纳入目标，但系统性的生死教育课程体系仍普遍缺失。多数学校的生死教育呈现出碎片化、欠缺系统性的特



征。内容的碎片化体现在生死教育常被拆解为心理健康讲座、安全教育、青春期教育等单一主题，缺乏对生命意义、价值和死亡等根本议题的整合性探讨。欠缺系统性体现在更多依赖个别教师的热情或突发事件后的被动应对，未纳入必修课程体系。这种零散的、不具系统性的实践，使得生死教育难以真正触及学生的内心世界，自然也无法有效唤醒其“生命自觉”。

反观现行的心理危机干预模式，所设立的学校心理健康服务体系更多地扮演着事后应急处理的角色，其工作重心在于对已出现严重心理问题的学生进行识别、诊断与干预。这种应急性的危机处理模式固然不可或缺，但它本质上是一种在问题发生后的被动补救，显然不是防患于未然的源头性解决方案。它无法从根本上解答：为何有如此多的青少年会陷入意义迷失、轻视生命的困境？其根源恰恰在于缺乏前置性的、系统性的生命意义及死亡观念的教育。因此，要从根本上扭转困局，就必须将教育的重心从危机干预的“事后补救”转向意义建构的“防患于未然”，也就是从源头上唤醒学生的生命自觉。

二、生死教育赋能唤醒“生命自觉”

破解青少年生命意义迷失危机的关键在于从教育的根基处入手，生死教育作为直面生命终极命题的教育实践，正是能够有效唤醒“生命自觉”的催化剂。生死教育绝非散播悲观与恐惧，而是通过一种“向死而生”的智慧，为生命赋能，从而激活青少年成长的内在动力。

（一）“生命自觉”的概念及含义

本文所探讨的“生命自觉”是一个多维度的哲学与心理学概念。它并非简单的自我意识，而是指个体在认知、情感与意志层面对自身生命存在状态的深刻觉察与体认。其核心内涵可被界定为三个层面：首先，是对生命有限性（Finitude）的觉察，个体需要认识到生命在时间上是短暂且不可逆的，死亡是每一个生命体终将面临的结局；第二，是对生命独特性（Uniqueness）的体会，个体应该明白“我”是宇宙间独一无二的存在，拥有无法被他人复制的生命历程与潜能，因此“我”的生命具有不可替代的价值；最后，是个体对自身价值创造可能性（Value-creation Potentiality）的期待，个体应意识到生命的意义并非既定或者凭空出现的，而是需要通过自身的选择和行动，去主动创造和实现的^[10]。上述三个层面的觉醒共同构成了“生命自觉”的立体图景。

（二）生死教育如何唤醒“生命自觉”

生死教育源自于“死亡学”（Thanatology），即是探究死亡与临终的学科；本文中所指的生死教育，源于中国台湾由傅伟勋先生提出的本土化的生死学，可包含死亡教育和生命教育^[11]。在华人地区重生忌死的文化背景下，在我国开展的生死教育常常被称为生命教育。相比起“死亡教育”和“生命教育”，业界普遍认同称其为“生死教育”更为全面，更能体现从“死亡”反观“生命”之美的核心意义。生死教育之所以能有效唤醒生命自觉，在于其独特的教学机制能够触发学生的深层思考与情感体验。从生死教育的发展历程及实践历程中，尝试发掘出以下三条唤醒“生命自觉”的出发路径。



第一条路径是进行“向死而生”的哲思引导。海德格尔的“向死而生”(Being-towards-death)哲学思想所揭示的正是对死亡的清醒意识，才使得“此在”(Dasein)的全部潜能得以敞开^[12]。生死教育借鉴此种智慧，通过教学活动引导学生思考“如果生命只剩下一年/一个月/三天，我会做什么”这类问题。这种思想实验通过设立一个安全带极限情境，迫使个体从日常的琐碎与麻木中抽离出了重新审视生命的优先级，区分何为真正重要的事和重要的人，从而激发起活在当下、实现价值的紧迫感。

第二条路径是引导“多元丰富”的情感体验。生死教育并非纯粹的理性思辨，它同样重视情感的多元体验、联结与共鸣。一方面，通过引导学生感受新生的喜悦、自然的壮丽、艺术的美感与人性的光辉，可以激发其对生命的赞叹与敬畏之心。另一方面，通过学习和讨论文学作品、电影、真实案例中关于失去、告别与哀伤的主题，学生得以在一个安全的心理距离内，体验和理解人类共通的脆弱与韧性。例如，通过对临终关怀志愿者经历的学习，学生能够超越自我中心的视角并体会到他人的痛苦与尊严，进而培养出共情能力。这种共情不仅是对他人的，也是对自身的。学会温柔地接纳自己的不完美与有限性，这是心理韧性的重要基石。

第三条路径是对生命意义的“终极追问”——探索个人价值。生死教育的核心任务之一，是引导学生不断叩问关于生命的终极问题，如“人为何而活”“什么样的人生是值得过的”“我该如何面对苦难”。这些问题没有标准答案，其价值在于“追问”本身^[13]。通过苏格拉底式的对话、价值观探讨、撰写墓志铭等活动，学生被鼓励去探索、澄清并最终建立属于自己的价值体系。这个过程帮助他们从被动接受社会既定价值观，转向主动建构个人化的生命意义。

(三) “生命自觉”驱动核心素养的实现

教育部2016年发布的“中国学生发展核心素养”框架为我国基础教育的育人目标描绘了清晰的蓝图。框架以培养“全面发展的人”为核心，从文化基础、自主发展与社会参与三个方面，提出了人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当与实践创新六大素养的要求^[14]。素养绝不是冰冷的指标，而是期望学生发自内心地去“成为”一个拥有这些素养的人。可见，建立内在的生命感悟作为支撑，以教育点燃学生对“为何而活”的生命叩问，才能将外在的素养框架尽可能融入个体的真实生命之中。当一名青少年开始真切地意识到生命的有限与独特时，核心素养的养成便不再是被动的训练，而转化为一场主动的、充满意义的自我探索。

文化基础的构建源于学生对人文底蕴的渴求。当学习的目的不再仅仅是为了应付考试，而是为了安顿自己这仅有一次的生命时，人文学科的知识便不再是枯燥的考点。他们会主动地从文学、历史、哲学中探寻人类智慧，寻找理解自我、应对困境、安放灵魂的资源。学生对“科学精神”的践行也将不再是机械地套用公式，而是心怀对生命本然的好奇心，以理性的思维和批判的眼光去探究万物规律。如若拥有在探索中获得的对生命的好奇和敬畏，青少年又怎么会轻易地舍弃生命呢？

在自主发展层面，“生命自觉”的意义尤为凸显。一个对自己生命有所觉察的学生，会自然而然地将“学会学习”视为实现生命可能性的根本途径。学生会主动去探索适合自己的学习方法并反思自



己的成长轨迹。学习是为了成为更好的自己，不只是为了超越他人。对于“健康生活”也将拥有全新的理解，珍爱生命绝不应是一句空洞的口号，而是让青少年感受到健康的身体与健全的人格，是让他们去体验、创造和实现人生价值最宝贵的载体。这种转变，也对教育设计提出了更高的要求，它呼唤一种真正“以生为本”的教育实践，教师的角色从知识的传授者，转变为学生生命成长的陪伴者与引路人^{[15] [16]}。

从个体发展放眼至更宏观的社会层面，内在的生命自觉会自然地流向更广阔的社会参与。只有当青少年深刻体会到个体生命的脆弱与宝贵，他们才更有能力对他人的处境产生共情，从而内化出真正的“责任担当”。青少年的社会责任感不会仅仅源于外部的道德规训便能建立，而是来自对“我们同在于此世”“我们是人类命运共同体”的真切认同。当他们投身于“实践创新”的活动时，其动机也将更为纯粹和持久。他们或许会去尝试解决一个小区存在的实际问题，或许会动手改进一个不便的生活用品，这些都是社会责任的具体体现。这正回应了核心素养框架的初衷，教育者要培养的不是孤立的个体，而是能够促进社会发展进步、有理想敢担当的“全面发展的人”^[17]。以上所构建的生死教育、生命自觉与核心素养之间的有机结合可用如下的图1来表示。

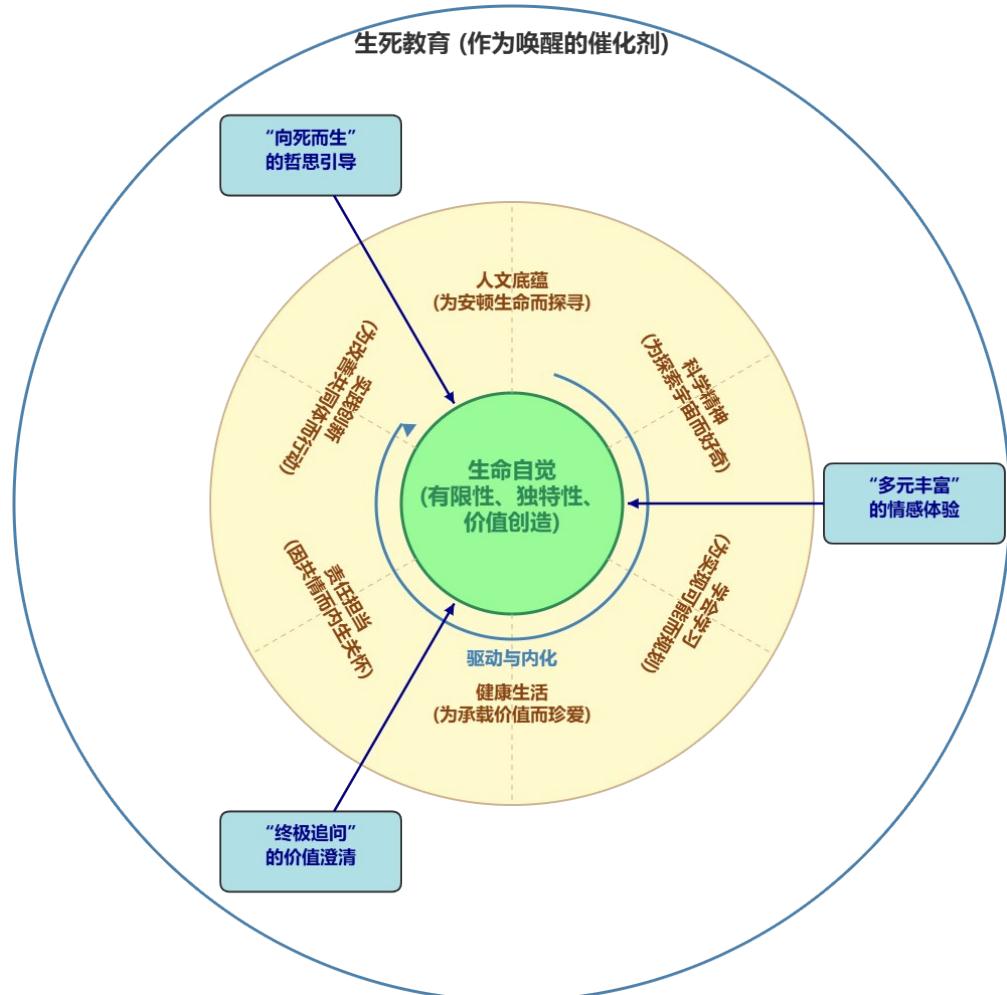


图1 生死教育、生命自觉与核心素养概念架构图



从上述“生命自觉”的唤醒对素养形成的重要意义，不难发现在教育设计与实践上，应当系统性地融入更多关于生命叙事、价值澄清与意义探索的设计。教育的任务不仅是绘制一张通往未来的地图，更是要帮助处在成长风暴期的青少年校准内心价值判断的罗盘。唯有当“生命自觉”被唤醒，核心素养的养成才能获得最深层且最持久的内在动力，青少年才能真正地去生活、去学习，成为自己生命故事的主人。

三、基于“生命自觉”大中小学一体化教育实践探索

将“生命自觉”的唤醒落到实处，必须建构一个符合青少年身心发展规律的大中小学一体化的教育实践框架。这不仅是为了深化生死教育的内涵，更是从根本上回应当前青少年心理危机的迫切需求。当前，自杀预防工作多强调“守门人”（Gatekeeper）在危机发生时的辨识与介入能力^[18]。然而更根本的解方在于在危机发生前，就唤醒青少年的“生命自觉”，筑起珍爱生命的防线。为此，本文尝试提出“青少年生命意义探索的三阶段螺旋式上升模型”（如图2所示）。该模型强调生死教育的核心议题在不同学段会被反复触及，但其深度、广度与教学方式会随着学生的认知与情感成熟度而螺旋式上升，确保教育内容的连续性与适宜性。此模型旨在帮助青少年建立安顿自身的生命价值，这才是最深刻的自杀危机防范内核。

（一）第一阶段（小学）：在关系中启蒙感知生命

作为进入青春期之前的过渡期，小学阶段是个体生命观的萌芽期，其核心任务是在安全、温暖的关系网络中，初步感知生命的美好与可贵。约翰·鲍尔比（John Bowlby）的依恋理论（Attachment Theory）指出，童年期建立的安全型依恋关系是个体未来心理健康和社会适应的基石^[19]。可见，此阶段的重点是建立安全感与情感联结。一个在关系中感受到无条件接纳与爱的儿童，才能发展出对世界的基本信任和对自身价值的初步肯定。

在教学实践层面，要围绕“联结”与“感受”展开。可以通过运用《一片叶子落下来》或《活了100万次的猫》等经典绘本，与孩子们温和地讨论生命的循环与爱。重要的不是让他们理解死亡的生理机制，而是让他们在故事中感受告别的温情与生命的传承。又或者通过养育动植物，开展与父母之间的生命对话，此阶段重在让学生在具体的关系体验中形成坚定的信念——“我是被爱的”“生命是值得珍惜的”，这将成为他们未来面对人生风雨时最温暖的底色。

（二）第二阶段（初中）：在困惑中探索对生命的认识

初中阶段是青少年生理、心理剧变的“狂飙期”。他们开始激烈地追问“我是谁”，在同侪关系、学业压力与自我认同中体验着强烈的困惑与挣扎。心理学家埃里克·埃里克森（Erik Erikson）将青少年期定义为“身份认同对抗角色混乱”（Identity vs. Role Confusion）的关键阶段^[20]，此阶段的核心发展任务是处理自我认同与角色混乱的冲突。此时的生死教育，不应回避这些“麻烦”的问题，而应直面“困惑”，将其视为成长的契机。我国台湾地区研究指出，初中生已具备对死亡议题进行思考的认

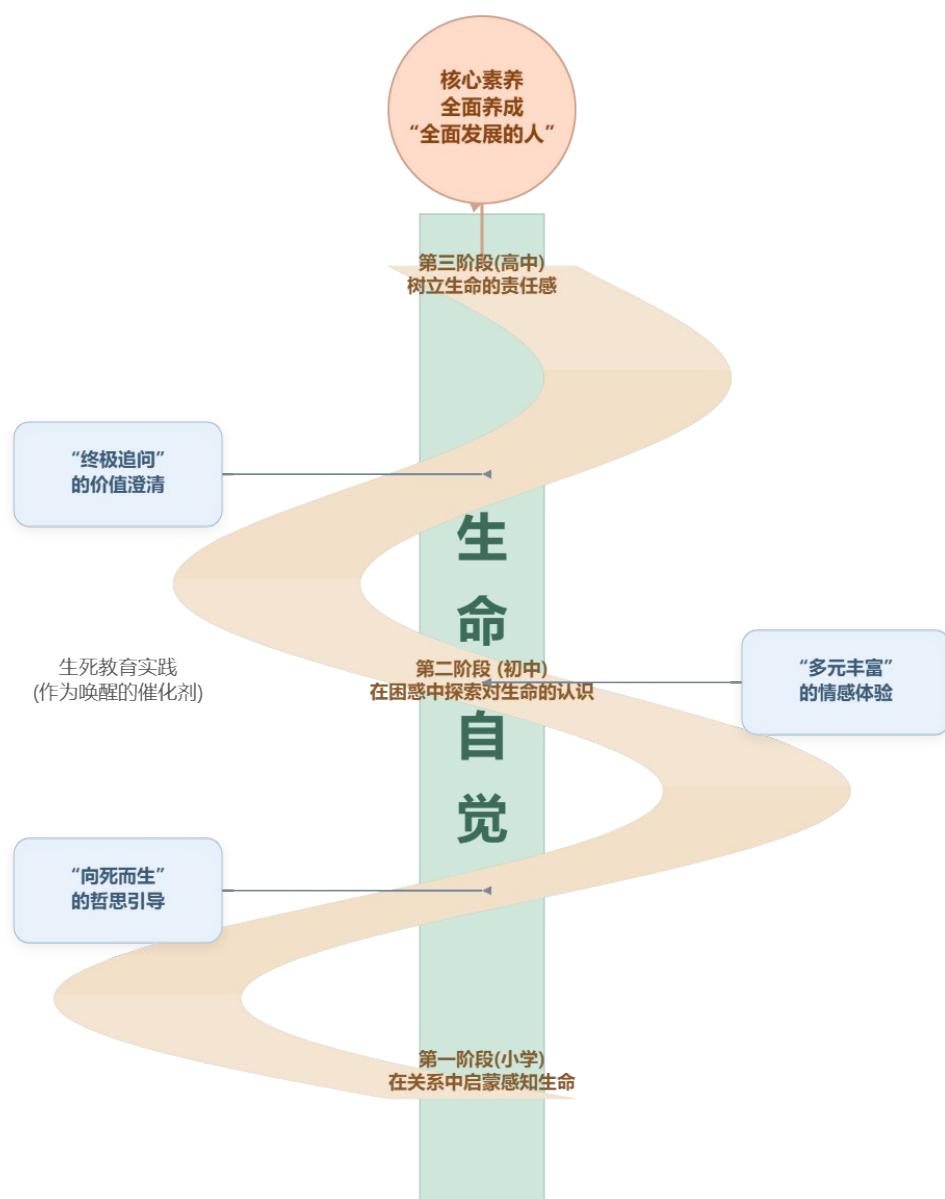


图2 青少年生命意义探索的三阶段螺旋式上升模型

知能力，但往往缺乏恰当的引导与讨论空间，导致他们的好奇与焦虑无处安放^[21]。故此，此阶段的教学重点应放在引导学生认识和接纳生命的复杂性与矛盾性，这也直接呼应了核心素养中“哲学思考”与“价值思辨”的培养要求^{[7] [22]}。

此阶段的教学活动设计可引入更多元的媒材与互动形式。例如，通过观看《寻梦环游记》或《入殓师》等讲述生命及死亡内涵的影片，引导学生思考死亡与亲情、传统文化、生命尊严，让沉重的议题在艺术的承载下变得可以谈论。同时，也可以组织课堂辩论青少年切身相关的议题，让学生在思辨的过程中厘清自己的想法，学会尊重不同的观点。此阶段的教育旨引领青少年直面自身的困惑，理解生命成长本就是一场充满挑战的探索之旅。



（三）第三阶段（高中）：树立生命的责任感

步入高中阶段的青少年抽象思维能力趋于成熟，开始严肃地思考未来与人生。此阶段生死教育的任务应从“探索”走向“建构”，核心是确立个人价值观与寻找人生方向，并学习为自己的选择承担责任。这与弗兰克尔（Viktor Frankl）的意义治疗思想不谋而合，该理论强调人可以通过创造、体验和确立态度来发现生命的意义，而承担责任是实现意义的关键^[23]。高中生需要开始为自己的人生选择承担责任，从而将生命安顿在一个有意义的框架之中。在生死教育开展经验较丰富的台湾地区，大学的生死教育经过三十年的发展，已积累了丰富的课程规划与教学实务经验，其中许多理念与方法，如价值澄清、叙事探究、服务学习等，都非常适合向下延伸至高中阶段^[24]。

此阶段的生死教育应更具深度和实践性，例如引导思考“人生三问”：人为何而活？生命的自主权完全属于我自己吗？如何活出独特的生命？教学上可尝试将思考与行动结合起来。例如，组织学生深入社区，开展针对某一社会议题（如关怀独居长者、流浪动物收容）的服务学习项目，让他们在解决真实问题的过程中体验到个人行动的价值与力量。此外，指导学生撰写“生前预嘱”或进行“生命卷轴”的创作，都是引导他们整合过往经历、澄清当下价值、规划未来蓝图的有效方式^[23]。通过这些兼具知性与感性的实践，学生不仅仅只思考生命，更逐步学习成为自身生命意义的建构者与践行者。

四、践行“向生而行”的素养教育

从上述对青少年群体面临生命意义迷失危机的成因分析可见，现行教育体系在应试导向、德育实践和心理干预模式等方面，存在着对“生命自觉”的系统性遮蔽。通过论证发现，以“生死教育”为核心路径，能够有效唤醒学生的生命自觉，进而从内在激活核心素养的发展。这不仅在于为解决青少年心理困境提出一个具体的教育方案，更在于提供一个新的分析视角——“生命自觉”，以及一个可操作的理论模型——“三阶段螺旋式上升模型”。这一框架的提出，其意义超越了单纯的课程建设，更是对当前教育理论的有益补充，将“生命自觉”这一略带哲学色彩的概念，转化为可测量、可培养的教育目标，并将其与核心素养、心理发展阶段理论等主流教育学、心理学话语体系进行了有效链接。未来的研究可基于上述生命有限性、独特性与价值创造可能性这三个维度，着手开发“生命自觉量表”（Life Consciousness Scale），为系统评估生死教育成效提供量化工具，从而弥补当前理论探讨与实证研究之间的差距。这一框架旨在重新审视和系统设计中国的生死教育体系，推动其向更深刻的范式转型。转型的根本标志是从一种“为考试而学”的工具主义教育，走向一种“为生命而教、向生而行”的本体论教育。当每一个孩子都能在教育的引领下，清醒地认识到生命的有限，勇敢地拥抱生命的独特，并充满热情地去创造生命的价值时，才是不仅具备知识与技能的人才，更是拥有丰盈灵魂、懂得安顿自我、并能为世界带来温暖与光的“大写的人”。



参考文献

- [1] 世界卫生组织. 自杀[EB/OL]. 2025-03-25 [2025-08-10]. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>.
- [2] 吴雅颖. 青少年“空心病”现象的成因分析及应对策略[J]. 社会科学前沿,2024,13(4):516-523.
- [3] BECK A T,STEER R A,KOVACS M,et al. Hopelessness and eventual suicide:a 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation[J]. American Journal of Psychiatry,1985,142(5):559-563.
- [4] RECOVATRY, LLC. Escape Theory: Suicide and Hope[EB/OL]. 2025-07-21[2025-08-12]. <https://recovatry.com/escape-theory-mens-mental-health/>.
- [5] NA P J,SHIN J,KWAK H R,et al. Social Determinants of Health and Suicide-Related Outcomes: A Review of Meta-Analyses[J]. JAMA Psychiatry,2025,82(4):337-346.
- [6] 王云岭. 死亡教育纳入国民教育体系探究[J]. 科学与社会,2020,10(3):1-13,65.
- [7] 孙效智. 生死教育核心素养的建构与十二年国教课纲的发展[J]. 教育研究月刊,2014,(245):49-71.
- [8] 崔允漷. 追问“核心素养”[J]. 全球教育展望,2016,45(5):3-10,20.
- [9] 中华人民共和国教育部. 教育部关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见[EB/OL]. 2014-04-08 [2025-07-14]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjgk/201404/t20140408_167226.html.
- [10] FRANKL V E. Man's Search for Meaning[M]. Boston:Beacon Press,2006.
- [11] 张淑美.「生死教育」研究？论述与实践:生死教育取向[M]. 高雄:高雄复文,2005:12-13.
- [12] SIMON CRITCHLEY,REINER SCHÜRMANN, STEVEN LEVINE. On Heidegger's being and time[M]. London: Routledge,2008.
- [13] YALOM I D. Staring at the sun: Overcoming the terror of death[J]. The Humanistic Psychologist, 2008, 36 (3-4) : 283-297.
- [14] 核心素养研究课题组. 中国学生发展核心素养[J]. 中国教育学刊,2016 (10):1-3.
- [15] 中国学生发展核心素养总体框架正式发布[EB/OL]. 2016-09-13 [2025-06-21]. <https://www.shengyazhidaocom/tuozhan/zhzf.pdf>.
- [16] 试论“以生为本”的教师核心素养[EB/OL]. 2022-06-01[2025-06-21]. https://scteacher.sicnu.edu.cn/p/16/?StId=st_app_news_i_x331.
- [17] 林崇德. 构建中国化的学生发展核心素养[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),2017(1):66-73.
- [18] 林绮云. 自杀预防守门人基本能力指标之探讨[J]. 华人生死学,2023(2):70-82.
- [19] BOWLBY J. A Secure Base:Parent-Child Attachment and Healthy Human Development[M]. New York:Basic Books, 1988.
- [20] ERIKSON E H. Identity: Youth and Crisis[M]. New York:W. W. Norton & Company,1968.
- [21] 张淑美. 国中生的生死教育-从死亡概念与态度论国中阶段生死教育之实施[J]. 教育资料集刊,2001(26): 355-375.
- [22] 孙效智. 生死教育的内涵与哲学基础[C]. 生死教育与教育革新学术研讨会[C]. 台湾. 2000:1-24.
- [23] 陈旭日,徐献军. 意义治疗对现代“空心病”的启示. 医学与哲学[J]. 2024 (45):49-54.
- [24] 纪洁芳. 创新与传承-大学生死教育课程规划与教学实务[M]. 台北:心理出版社,2021.



Beyond Crisis Intervention: —Cultivating Adolescent Core Competencies through Life and Death Education

Li Xiang

Abstract: In response to the increasingly severe mental health crises and loss of meaning among adolescents, this study first analyzes the fundamental dilemma of the current education system: its overemphasis on exam-oriented competition hinders the cultivation of students' "life consciousness". The study proposes life and death education as a core approach, arguing that awakening life consciousness and cultivating psychological resilience at their source are key to achieving core competencies and preventing suicide crises. The awakening of "life consciousness" can provide the deepest internal motivation for developing the core competencies advocated by the Ministry of Education. This facilitates a shift from viewing them as external requirements to recognizing them as internal needs. On a practical level, the study constructs a "three-stage, spiraling-up model for adolescents' exploration of life's meaning". This model provides a framework that is both theoretical and operational for implementing integrated life education across primary, secondary, and higher education. The study concludes that the educational paradigm should shift from reactive crisis intervention to proactive cultivation of competencies. Ultimately, this leads to a new educational ecosystem characterized by "teaching for life and moving toward life".

Key words: Life and Death Education, Life Consciousness, Core Competencies, Suicide Prevention

作者简介 (ID):

黎想，女，应用心理学硕士、心理学博士研究生，通讯地址：澳门特别行政区路环离岛医院大马路447号离岛医疗综合体澳门镜湖护理学院大楼。邮政编码：999078。Email：shirleyli@kwnc.edu.mo