

生成式人工智能赋能金融学课程教学改革的路径探究

帅 霄, 于恩锋*

乐山师范学院数学与统计学院, 四川 乐山

收稿日期: 2026年6月23日; 录用日期: 2026年7月21日; 发布日期: 2026年7月28日

摘 要

教育数字化背景下, 生成式人工智能为金融学课程教学改革提供了新的支持。针对当前金融学课程中知识点碎片化、案例更新滞后、数据训练不足和学生综合分析能力较弱等问题, 本文探讨生成式人工智能赋能金融学课程改革的实践路径。研究认为, 应坚持“教师主导-学生主体-技术辅助”的原则, 构建以智能助教、案例驱动、数据实训和多元评价为核心的教学模式, 并将其嵌入课前导学、课堂讨论、课后反馈和课程评价等环节, 从而推动金融学课程由知识传授型向能力培养型、问题导向型和数据驱动型转变。

关键词

生成式人工智能, 金融学课程, 教学改革, 数智金融, 多元评价

Exploring the Path of Generative Artificial Intelligence-Empowered Teaching Reform in Finance Courses

Xiao Shuai, Enfeng Yu*

School of Mathematics and Statistics, Leshan Normal University, Leshan Sichuan

Received: June 23, 2026; accepted: July 21, 2026; published: July 28, 2026

Abstract

Against the background of educational digitalization, generative artificial intelligence provides new

*通讯作者。

文章引用: 帅霄, 于恩锋. 生成式人工智能赋能金融学课程教学改革的路径探究[J]. 教育进展, 2026, 16(7): 1819-1828.
DOI: 10.12677/ae.2026.1671563

support for teaching reform in finance courses. In response to problems such as fragmented knowledge acquisition, delayed case updates, insufficient data training, and weak comprehensive analytical ability among students in financial courses, this paper explores the practical path of applying generative artificial intelligence to finance course reform. The study argues that such reform should follow the principle of “teacher guidance, student-centered learning, and technology support”, and should build a teaching model centered on intelligent assistance, case-based learning, data practice, and diversified assessment. By embedding this model into pre-class guidance, classroom discussion, after-class feedback, and course assessment, finance courses can gradually shift from knowledge transmission toward ability cultivation, problem orientation, and data-driven learning.

Keywords

Generative Artificial Intelligence, Finance Course, Teaching Reform, Digital-Intelligent Finance, Diversified Assessment

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

《教育信息化 2.0 行动计划》提出，要积极推进“互联网 + 教育”发展，加快教育现代化和教育强国建设。由此，教育数字化已成为推动教育高质量发展、服务教育强国建设的重要路径[1]。近年来，以大语言模型和智能体为代表的技术创新进入教育场景，生成式人工智能开始影响教师备课、学生学习和课程评价等环节[2]-[4]。与一般信息检索工具不同，生成式人工智能能够围绕具体任务生成解释性文本、案例材料、数据处理思路和个性化学习反馈，也能够帮助教师把抽象概念转化为问题情境。金融学是经济管理类专业的重要基础课程，既有较强的理论性，也与现实金融市场保持紧密联系。现有教学中存在三个突出问题：第一，学生容易将货币、利率、金融市场和金融监管理解为彼此孤立的知识点，对现实金融问题的综合解释能力不足；第二，教材案例更新速度通常慢于金融实践变化，课堂讨论与市场动态之间仍有距离；第三，数据训练相对薄弱，学生面对利率、汇率或资本市场数据时，往往难以独立完成从数据获取到结果解释的完整分析[5]-[8]。上述问题表明，金融学课程改革不能仅限于讲授方式的调整，更需要系统性地重视问题意识、数据能力和风险判断能力的培养。

从学习发生的角度看，生成式人工智能进入课堂的深层价值，并不在于新增一个技术工具，而在于为学生主动建构知识提供认知支持。建构主义学习理论认为，知识不是由教师单向灌输给学生的现成结论，而是在学习者已有经验基础上，通过问题解决和情境互动逐步建构起来的[9]。在金融学课程中，这意味着学生需要通过与真实金融问题的持续互动来重新组织对货币、利率和风险等核心概念的理解，而非仅通过记忆概念定义来完成学习。正是基于这一理论立场，本文将 AI 嵌入定位为对学生的认知建构过程提供有针对性的支持——通过问题链激发认知冲突，通过案例情境促进知识迁移，通过数据实训培养证据意识，通过过程性评价引导反思性学习。与传统数字化教学工具相比，生成式人工智能的特殊性主要体现在交互性、生成性和情境适应性三个方面[3] [4]。其一，AI 能够根据学生提出的问题持续生成解释、追问和案例材料，使学习过程不再局限于单向信息获取，而是转向具有对话特征的意义协商过程。其二，AI 能够围绕同一金融问题生成多种解释路径，为学生比较不同分析框架、发现认知冲突提供条件。其三，AI 可以根据学生已有理解水平调整解释方式，在一定程度上形成个性化学习支

持。因此,在建构主义视角下, AI 并不是单纯提供答案的知识库,而是嵌入学生知识建构过程的学习伙伴和认知支架[9][10]。但与此同时,生成式 AI 也可能对知识建构带来新的挑战。一方面, AI 生成内容具有较强的流畅性和表面合理性,容易使学生误将工具输出等同于可靠结论,从而削弱主动探究和独立判断。另一方面, AI 可能将复杂金融问题简化为线性因果链条,忽视市场结构、制度约束和数据条件等关键因素。因此,金融学课程中引入 AI,不能停留在提高效率或丰富材料的层面,而应通过教师设计问题链、设置质疑环节和要求学生提交修正说明,引导学生在使用、质疑、核验和重构的过程中完成知识建构。由此,本文拟围绕生成式人工智能赋能金融学课程教学改革这一核心问题,探索以智能助教、案例驱动、数据实训和多元评价为核心的教学模式,以期推动金融学课程从“知识传授型”向“能力培养型”“问题导向型”“数据驱动型”转变,提升金融学课程教学质量和数智金融人才培养效果。

2. 改革目标

生成式人工智能进入金融学课程,并不意味着用技术替代教师讲授,也不意味着弱化教师的判断和价值引导。更恰当的理解是,教师借助 AI 工具改善教学资源供给,增加课堂互动素材,拓展学生的实践训练场景¹。金融学课程改革应坚持“教师主导-学生主体-技术辅助”的原则,把 AI 工具放在服务课程目标的位置上,使其服务于知识理解、能力训练和素养塑造。

2.1. 知识目标

知识目标的重点是帮助学生建立较为完整的金融学理论框架。金融学课程的基础内容包括货币信用与利率形成,也包括金融市场运行和金融机构功能,并进一步涉及金融风险和监管。传统教学容易按照章节顺序展开,学生虽然记住了概念,却不一定理解概念之间的联系。引入 AI 工具后,教师可以围绕一章内容设计概念图和问题链,并补充案例背景,让学生看到不同知识点之间的逻辑关系。例如,围绕利率问题,可以从利率决定出发,进一步联系债券价格与银行负债成本,再回到货币政策传导。这种设计符合建构主义关于“知识联系”的基本主张:学生不是被动接受一个个概念,而是在问题链中重新组织知识[9]。这样处理,能够减少碎片化学习,也更容易把金融理论与现实金融现象连接起来。知识框架的建立为后续的能力训练提供了必要的理论基础——学生只有先理解概念之间的逻辑关系,才能在面对真实金融问题时准确地选择分析工具并做出有理据的判断。这就自然引出了下一个目标:如何将静态的知识框架转化为动态的分析能力。

2.2. 能力目标

能力目标的重点是让学生能够运用金融理论分析现实问题。课程应训练学生从金融事件中发现问题,并尝试用理论框架进行解释;也应引导学生使用公开数据完成基本整理和可视化处理,再解释结果背后的金融含义。案例讨论的价值不在于给出固定答案,而在于让学生在比较不同解释的过程中形成自己的判断。因此,能力训练不宜停留在“会回答问题”的层面,而应形成较为清晰的分析链条:学生面对一个金融现象时,首先需要判断这是价格问题、机构行为问题还是风险问题;随后选择相应的理论工具进行解释;再用数据或案例材料检验解释是否成立;最后给出带有条件约束的判断。例如,分析利率上升时,学生不能只停留在“债券价格下降”的结论上,还需要说明折现率变化如何影响现金流现值,银行负债成本为何可能上升,以及这种变化会怎样影响投资者和金融机构的决策。这样的训练能够将概念理解推进到解释能力和判断能力的层面。

¹此处及下文所称 AI 工具,主要指以大语言模型为基础的人工智能应用。

在这一过程中, AI 工具的角色并非单纯的信息检索工具, 而是具有交互反馈功能的学习伙伴和阶段性认知支架。支架式教学理论指出, 外部支持应当帮助学生完成暂时无法独立完成任务, 并随着学习能力的提高而逐步退出[10]。据此, AI 工具可以帮助学生形成初步思路, 提供数据处理或资料整理支持, 但不能代替学生完成判断。教师需要根据学习阶段把握支架的边界与退出时机: 在学期初的预习和基础概念学习阶段, 允许学生较为充分地借助 AI 工具梳理思路和整理背景资料; 进入期中案例讨论阶段后, 应要求学生在借助 AI 获取初步分析框架的基础上, 独立完成至少一轮的修正和补充, 并说明修正的依据; 到了期末综合案例分析阶段, 学生应独立提出问题并选择分析框架, 输出仅作为“参考观点”之一, 学生需要在报告中逐一回应和评价 AI 输出的合理性。这一“扶-放-收”的渐进过程, 确保支架真正服务于学生独立分析能力的养成, 而非演变成为一种持续性依赖。

2.3. 素养目标

素养目标强调学生对技术边界和金融伦理的认识。金融学课程不能只要求学生使用 AI 工具, 还应使其理解工具输出可能存在事实错误或逻辑缺口, 也可能将复杂问题过度简化[11][12]。例如, 在分析货币政策时, AI 工具可能将多因素交互简化为单一因果链条; 在处理金融数据时, 可能遗漏关键变量或误读统计关系; 在生成投资建议时, 可能基于过时信息或忽略市场结构性变化。因此, 教师需要在课程中刻意设置“质疑环节”, 要求学生对比工具输出与教材理论、市场数据之间的差异, 并说明自己接受或拒绝工具观点的理由。此外, 素养目标还涉及学术诚信与技术使用的规范边界。在鼓励学生使用 AI 工具辅助学习的同时, 课程必须明确以下三条底线: 第一, 禁止将 AI 生成内容直接作为个人作业或报告提交(即禁止 AI 代写); 第二, 凡在作业或报告中引用或参考 AI 生成的内容, 必须按照课程指定的格式(如 APA 第 7 版 AI 引用规范)明确标注, 包括所使用的工具名称、版本和交互日期; 第三, 学生需对报告中所有事实性陈述和分析结论承担最终责任, 不能以“AI 输出结果如此”为由推卸核验义务。违反上述规定的行为, 应按照学校学术不端处理办法予以认定和处理。通过这一目标设计, 课程改革才能避免学生形成对技术的简单依赖, 并进一步培养其数据安全意识、模型风险识别能力与学术诚信意识。

3. 改革思路

以上述三大改革目标为指引, 本文构建以智能助教、案例驱动、数据实训和多元评价为核心的教学模式。其中, 智能助教环节(课前导学、课后反馈)主要服务于知识目标的达成, 帮助学生建立概念之间的联系并发现理解中的盲区; 案例驱动环节(课堂讨论、案例分析)主要对应能力目标, 使学生在真实金融情境中完成理论应用与判断训练; 多元评价环节则直接支撑素养目标, 通过过程记录和反思报告将学术诚信、技术伦理纳入可考核的学习产出。该模式并不追求在每个环节增加技术使用频次, 而是将 AI 工具嵌入从课前导学到课堂讨论、再到课后反馈和课程评价的关键节点, 使其服务于学生的问题形成与案例分析, 并促成学习反思。由此, 课程教学可以从单向知识传递逐步转向教师引导与学生探究相结合的模式, 并配合必要的技术支持。

3.1. 课前导学: 围绕问题链开展预习与诊断

在课前环节, 教师可借助 AI 工具整理章节导学材料, 设计关键词解释和预习问题, 并结合近期金融案例引导学生提前进入学习情境。以“利率决定理论”为例, 教师可以要求学生查阅近期央行利率政策, 以及银行存款利率和贷款市场报价利率的变化, 并围绕“利率上升为什么会影响债券价格”形成一页预习说明。这一环节的关键不在于让学生直接获得答案, 而在于让学生带着问题进入课堂。问题链实际上承担了预习阶段的“支架”功能: 它降低了学生进入抽象理论的难度, 又保留了进一步思考的空间。学

生需要说明 AI 工具回答中哪些内容与教材理论一致，哪些观点仍需进一步查证。通过这种方式，预习不再是简单阅读教材，而是转化为问题发现和初步判断的过程。

3.2. 课堂讨论：在案例推演中完成理论应用

在课中环节，课堂教学应从单纯讲解概念转向真实金融问题的讨论[8]。情境学习理论强调，知识的理解和迁移往往发生在具体情境之中，学习者需要在接近真实任务的活动中理解知识的用途[13]。该理论的启示在于：金融学概念不应被当作脱离市场运行的抽象定义来教学，而应被嵌入到具体的金融决策场景中，使学生在分析和解决接近真实的金融问题的过程中，逐步从“课堂观察者”转变为“情境参与者”。金融学课程尤其需要这种情境支持，因为很多金融概念只有放在市场变化、银行经营或政策调整的具体情境中，学生才能真正理解其含义。例如，在讲授商业银行风险管理时，可以设置如下情境：某银行资产端以中长期贷款为主，负债端主要依赖短期存款；当市场利率上升且存款流失加快时，该银行会面临怎样的风险？课堂讨论可以分三步推进。第一步让学生识别风险来源，判断问题究竟来自期限错配、负债稳定性下降，还是资产端收益调整滞后。第二步要求学生回到资产负债表，说明存款流失如何带来流动性压力，利率上升如何影响负债成本，资产端重新定价为何可能慢于负债端。第三步再讨论银行可能采取的应对措施，例如补充稳定负债、调整资产久期，或者提高流动性资产占比，并进一步分析这些措施的成本。在这一情境推演过程中，AI 工具的作用不是提供标准答案，而是生成多角度的分析提示供学生辨析和修正——例如，工具可以分别从期限错配、负债稳定性和资产定价三个角度给出初步分析，学生则需要比较这些不同角度的解释力，并判断它们在当前情境下的适用条件。这样，课堂互动就从“回答问题”转向“修正分析”，学生也能看到金融风险是如何通过资产负债表机制具体形成的，而不仅仅是记住一个抽象定义。

3.3. 课后反馈：保留学习痕迹与反思过程

在课后环节，教师可以要求学生在完成案例报告和数据作业时，或在专题讨论后，同步提交“AI 工具使用记录与个人修正说明”。学生需要写清楚工具提供了哪些初步观点，自己如何进行筛选和补充，最终判断依据了哪些数据或理论。为保障记录的可靠性，学生应提交不少于三轮的 AI 对话记录截图，标注每次修正的内容和理由，并在报告末尾以附录形式呈现。这种设计可以把技术使用从“代写答案”转化为“留下思考痕迹”。从反思性学习的角度看，学生只有回看自己的判断过程，才可能发现理解中的空白和论证中的漏洞。

以金融案例分析报告为例，学生不仅要提交结论，还要说明资料来源和核验过程，并解释观点修正理由。具体而言，报告应包含以下组成部分：(1) 案例问题与分析框架，说明自己选择何种理论工具来解析该案例；(2) AI 辅助过程的完整记录，包括初始提问、AI 输出摘要、个人对 AI 输出的质疑和修正；(3) 最终分析结论及其证据基础，明确区分哪些观点来自独立判断、哪些观点借鉴了 AI 输出并经过核验。教师评价的重点也相应转向学生是否真正理解案例，是否能够发现工具回答中的不足，以及是否形成了自己的独立判断。

3.4. 评价改革：突出过程记录与能力表现

在评价环节，应改变传统以期末考试为主的单一评价方式，建立兼顾过程记录和能力表现的课程评价体系。形成性评价理论指出，评价不应只在课程结束时判断学习结果，还应在学习过程中不断提供反馈，使学生能够调整学习策略[14]。基于这一思路，评价项目可从课前导学任务开始，延伸到课堂讨论与案例参与，再覆盖数据实训作业和综合案例报告，并保留期末考核。这样的设计既考察学生对基础知识

的理解，也关注其课堂参与、数据处理和案例分析能力，具体评价体系见表 1。

Table 1. Design of the formative assessment system for finance courses
表 1. 金融学课程过程性评价体系设计

评价环节	权重	评价内容
课前导学任务	10%	是否完成预习，能否识别 AI 工具回答中的问题
课堂讨论与案例参与	15%	能否围绕金融问题展开分析，并参与课堂表达和小组协作
数据实训作业	20%	能否获取数据，处理图表并解释金融含义
综合案例报告	20%	能否运用理论分析案例，并规范说明 AI 工具使用过程
期末考试	35%	基础知识掌握程度和综合理解能力

由表 1 可见，该评价体系并未取消期末考试，而是适度提高过程性学习的权重，使课程评价能够覆盖从预习到讨论、再到实训和报告的多个环节。这样既能保留金融学基础知识考核，也能引导学生在真实问题中理解理论、使用数据并形成判断。

需要强调的是，过程性评价的重点并不是简单记录学生是否使用了 AI 工具，而是考察其学习过程是否可解释、可追溯。在综合案例报告中，教师不应只看最终结论是否完整，还应检查学生是否说明了资料来源，是否对工具生成内容做过独立核验，是否能够解释自己为何保留或删改某些观点，以及是否按照课程要求规范标注了 AI 工具的使用情况。这样处理，既可以降低学生直接复制 AI 输出的动机，也使评价从“结果对不对”进一步转向“分析过程是否成立”，从而在评价层面落实学术诚信的要求。

4. 课程内容重构：传统金融学框架下的数智金融学拓展

本文所说的数智金融学核心含义是：在保留货币、利率、金融市场、金融机构和金融监管等传统金融学主线的基础上，将数据分析、智能工具应用和金融科技场景有机嵌入课程内容，使学生能够在数字化和智能化金融环境中理解金融理论、分析金融现象并识别金融风险。因此，数智金融学的边界主要体现在三个方面：第一，它不替代传统金融学的基本理论框架，而是在原有理论框架中强化数据证据和智能应用场景；第二，它不以算法原理、模型开发或程序设计为主要教学目标，而是侧重培养学生利用数字工具解释金融问题的能力；第三，它不等同于金融科技课程，而是围绕金融学课程中的货币政策、金融市场、商业银行和金融监管等核心内容，引入数字货币、智能风控、数据安全和算法治理等相关主题。由此，课程重构的重点不是增加技术概念的数量，而是重新组织传统金融知识、现实金融案例和数据分析训练之间的逻辑关系。

生成式人工智能赋能金融学课程改革，不只是教学工具更新，也要求课程内容作出适度调整。传统金融学课程主要围绕货币信用与利率展开，涵盖金融市场、金融机构和金融监管，这一主线仍然是课程的基础框架。然而，在数智金融快速发展的背景下，金融数据分析、金融科技应用和智能风险管理已成为金融行业的核心竞争力，学生还需要理解金融数据如何支持分析决策，金融科技如何改变业务流程与商业模式，以及智能技术应用带来的风险和伦理问题[5]。因此，课程内容应在保留基本理论框架的前提下，系统性地纳入金融科技与数据分析模块，并引入智能金融应用场景。

课程内容重构不能简单理解为在原有章节之后增加若干新概念，而应服务于学生的认知路径和能力迁移。基于金融学课程的知识结构和数智金融人才培养要求，本文建议在保留传统金融学基本框架的基础上，将课程内容整合为基础理论、金融市场与工具、金融机构与风险、金融科技与智能金融四大模块。四大模块按照理论基础－市场应用－机构风险－智能拓展的逻辑递进展开：基础理论模块重在建立学生

对货币、利率和金融运行基本原理的理解；金融市场与工具模块重在引导学生运用市场数据理解资产价格和金融工具；金融机构与风险模块重在将市场变化引入银行经营和风险管理场景；金融科技与智能金融模块则在前三个模块的基础上，进一步讨论数字化和智能化技术对金融业务流程、风险管理方式和监管治理要求的影响。通过这种递进关系，课程内容能够从概念理解逐步过渡到数据分析、案例判断和技术伦理反思。

第一，基础理论模块。该模块帮助学生理解货币与利率以及市场与机构之间的关系，借助概念图和问题链建立知识框架。教学中可在利率决定理论中引入利率数据趋势分析实训，使学生通过实际数据验证理论预测。

第二，金融市场与工具模块。该模块侧重股票、债券和基金等基础金融工具，衍生品和汇率可作为拓展内容。教学中应更多结合实时市场数据，训练学生解释价格变化背后的金融逻辑。例如，在讲授债券定价时，可要求学生同时获取不同信用评级债券的收益率数据，分析信用利差的经济含义。

第三，金融机构与风险模块。该模块聚焦商业银行经营中的流动性风险和信用风险，结合巴塞尔协议框架和我国监管要求讨论风险的形成和传导机制。可引入智能风控案例，让学生通过 AI 工具模拟不同情景下的风险压力测试，理解资本充足率、流动性覆盖率和杠杆率等监管指标的实践含义。

第四，金融科技与智能金融模块。该模块作为新增内容，引入数字货币、智能投顾、区块链金融和金融大数据等前沿主题，同时关注算法偏见、数据安全、模型风险和金融监管科技等治理议题。该模块的教学重点不在于技术细节的讲解，而在于帮助学生理解技术如何改变金融业务的运行逻辑和风险特征。

四大模块的对应关系、教学内容调整和 AI 工具嵌入点详见表 2。

Table 2. Comparison of course content reconstruction in finance courses

表 2. 金融学课程内容重构对照表

模块	传统教学内容	新增/调整内容	AI 工具嵌入点	学时调整建议
基础理论模块	货币本质、信用、利率决定理论、货币供给与需求	增加利率数据趋势分析实训；引入问题链串联各概念	学生用 AI 工具获取不同期限利率数据并进行初步趋势解释；AI 生成概念图供学生修正	维持原有学时
金融市场与工具模块	股票、债券、基金基本概念与定价	增加市场数据实时分析环节；加强估值模型与市场数据对照训练	AI 辅助学生解读股票估值指标、债券收益率曲线含义；学生核验 AI 提供的财务数据	增加 2 学时实训
金融机构与风险模块	商业银行经营、流动性管理、信用风险管理	引入智能风控案例；增加压力测试情景推演	AI 模拟不同情景下的风险参数变化；学生对比 AI 输出与监管标准	增加 2 学时案例讨论
金融科技与智能金融模块	无(全新模块)	数字货币、智能投顾、区块链金融、算法偏见与数据安全、监管科技	AI 用于生成对比分析框架和正反观点；学生需核验并修正 AI 输出的技术解释	新增 4 学时

表 2 中的基础理论模块维持原有学时，是因为货币、利率、金融市场和金融机构仍然是金融学课程的核心内容，不能因引入 AI 工具而削弱理论教学。金融市场与工具模块增加 2 学时，主要用于市场数据获取、收益率曲线解读和估值结果比较，使学生能够把资产定价理论与现实数据联系起来。金融机构与风险模块增加 2 学时，主要用于商业银行风险案例和压力测试情景推演，帮助学生理解流动性风险、信用风险和监管指标之间的关系。金融科技与智能金融模块新增 4 学时，并非系统讲授复杂技术原理，而是围绕数字货币、智能投顾、智能风控、算法偏见和数据安全等主题开展案例讨论，使学生理解智能技术对金融业务和风险治理的影响。新增学时可通过压缩部分重复性概念讲解、整合案例讨论和课后在线

学习任务实现，从而避免简单增加课程负担。

上述重构的关键并不在于增加新概念的数量，而在于将前沿内容有机嵌入到已有知识结构之中：在讲利率时引入数据分析方法，使学生通过实际数据检验理论预测；在讲商业银行时引入智能风控案例，使学生理解技术如何改变风险管理方式；在讲金融监管时讨论算法治理和数据合规，使学生建立技术伦理的基本意识。这样既不会削弱课程的理论基础，也能让学生看到新技术如何具体改变金融业务和风险管理方式，从而在知识学习和能力培养之间建立更紧密的联系。

5. 重点教学案例设计

为了突出金融学课程的实践性，教学案例应围绕课程核心知识点展开，使学生在真实金融情境中理解理论，并在数据支持下形成判断。案例不是课堂中的附属材料，而是连接理论和实践的关键环节。它能够把抽象概念放回金融活动发生的情境中，使学生在解释问题的过程中完成知识迁移。以下结合课程核心知识点，设计三个重点教学案例。

5.1. 货币政策传导机制案例

本案例围绕“央行降息如何影响居民消费与企业投资，并进一步作用于银行信贷和资本市场”展开。教师可在课前要求学生利用 AI 工具检索近期央行政策操作和关键利率变动，并整理降息影响消费、投资和信贷的基本传导链条，形成预习问题单。课堂讨论可分两步推进：第一步要求学生将降息影响分解为三条传导路径——利率变化如何通过替代效应与收入效应影响居民消费，如何通过融资成本变化影响企业投资决策，又如何通过银行信贷供给影响实体经济——逐一说明各路径的传导条件和可能的阻止因素。第二步引入资本市场视角，讨论降息如何通过折现率影响股票估值，如何通过利率期限结构影响债券市场，以及信贷渠道与资本市场渠道之间是否存在替代或叠加关系。AI 工具可为每条传导路径提供初步分析框架，但学生需要结合具体数据检验传导效应的方向和强度，并判断工具给出的因果链条是否存在遗漏或过度简化。案例教学的重点不是让学生记住渠道名称，而是让学生在具体传导路径中理解货币政策影响实体经济的逻辑层次和条件约束。课后，学生应在报告中说明 AI 工具生成的传导图示与教材分析之间的差异，并给出修正依据。

5.2. 商业银行流动性风险案例

本案例围绕“为什么银行资产负债期限错配会引发流动性风险”展开。教师可以给出一张简化的银行资产负债表，让学生先判断贷款、同业资产、现金资产和存款负债的期限结构，再讨论市场利率变化与存款流失如何共同影响银行经营。分析时应引导学生看到，期限转换本身是商业银行创造收益的重要来源，但它也意味着银行必须持续获得稳定资金。当负债端资金变得不稳定，而资产端又难以及时变现时，流动性风险就会显现。进一步说，如果银行为了筹集现金被迫折价出售资产，还可能把流动性压力转化为账面损失，并影响市场对其稳健性的判断。通过这一案例，学生能够理解流动性风险不是一个孤立概念，而是与利率风险、资产变现能力和监管约束联系在一起。

5.3. 股票或债券投资分析案例

本案例要求学生选择一家上市公司或一种债券产品，利用财务数据和市场数据完成投资分析报告。AI 工具可用于整理资料，解释指标，并构思报告初稿，但学生必须对工具生成的观点进行核验和修正：核对工具引用的财务数据是否与年报一致，检验估值计算中的假设是否合理，并判断工具给出的风险提示是否遗漏了行业或宏观层面的关键因素。报告应包括基本面分析和市场表现，估值判断与风险提示，并说明结论所依据的数据来源与核验过程。通过这一训练，学生能够把金融理论与数据处理结合起来，

并落实到投资判断之中, 理解投资分析不能简单依赖工具输出, 而应建立在证据和独立判断基础之上。

5.4. 案例教学的实施要点

上述案例的共同点在于, AI 工具只提供背景材料和初步分析提示, 课堂真正关注的是学生如何识别问题、寻找证据、修正观点并形成独立判断。为避免案例教学流于表面讨论, 教师可以把学习任务落实为三类可提交和可评价的材料: 课前提交问题单, 说明自己准备讨论的核心问题及其与课程理论的关系; 课堂形成证据表, 记录所使用的数据、事实和理论依据, 标注每项信息的来源和可信度; 课后提交修正说明, 解释小组观点在讨论后发生了哪些变化及其原因。

上述三类材料的提交质量可直接纳入表 1 中“综合案例报告”(20%)和“课堂讨论与案例参与”(15%)的评价指标, 使案例教学的过程记录与课程总评挂钩, 确保案例教学不只是课堂气氛的活跃, 而是将金融分析能力落实到可观察、可评价的学习产出之中。

6. 结语

生成式人工智能赋能金融学课程改革, 是教育数字化背景下金融学课程回应数智金融人才培养需求的重要探索。本文针对金融学课程教学中存在的知识点碎片化、案例更新滞后和数据训练薄弱等现实问题, 以建构主义、支架式教学、情境学习和形成性评价等理论为基础, 构建了“智能助教-案例驱动-数据实训-多元评价”四位一体的教学模式, 并从改革目标、教学思路、课程内容重构和教学案例设计等方面进行了系统论述。本文的核心主张是: 技术嵌入课堂的落脚点不是工具本身, 而是学生的知识建构、能力迁移和过程反思; 尤其在金融学课程中, 教学改革需要将抽象理论、真实案例和数据证据有机连接起来, 使学生在具体金融情境中解释现象并形成审慎判断。

基金项目

乐山师范学院 2021 年新文科项目“基于数字金融背景的金融数学专业课程体系和教材建设实践”(JG2021-XW-13)、四川省教育信息技术研究课题“知识图谱赋能混合式一流课程建设与应用研究”(2024KTPSLX244)。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《教育信息化 2.0 行动计划》的通知[EB/OL]. https://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html, 2018-04-18.
- [2] 杨宗凯, 程浩, 吴龙凯. 高校数字化转型的基本框架及实践审思[J]. 北京大学教育评论, 2026, 24(1): 51-65+187-188.
- [3] 张立群. 人工智能赋能高等教育教学改革的中国范式构建[J]. 中国高等教育, 2024(24): 9-13.
- [4] 宋宇. 从知识传递到思维激发: 生成式人工智能赋能课堂教学转型研究[J]. 中国电化教育, 2026(6): 103-109+124.
- [5] 高星. 生成式人工智能赋能地方财经院校金融学课程的教学改革研究[J]. 文教资料, 2026(5): 177-180.
- [6] 张克雯, 宋晓玉. 人工智能背景下《金融学》课程数智化教学改革与实践研究[J]. 经济师, 2026(2): 225-226.
- [7] 何姗, 王梦楠. 基于金融科技人才需求的金融学课程教学改革探究[J]. 中国多媒体与网络教学学报(上旬刊), 2025(11): 201-204.
- [8] 王红满. 教育数字化转型下金融学课程问题导向型教学实践研究[J]. 湖北经济学院学报(人文社会科学版), 2026, 23(4): 154-157.
- [9] Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- [10] Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976) The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- [11] 文雯. 人工智能赋能高等教育的新思考[J]. 北京教育(高教), 2025(3): 29-33.

- [12] 张一铭. 生成式人工智能应用于高等教育领域的伦理风险与防治策略研究[D]: [硕士学位论文]. 南充: 西华师范大学, 2025.
- [13] Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355>
- [14] Black, P. and Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, **5**, 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>