・新聞學研究・　第一六九期
2026 年 10 月　頁 111-156　研究論文

從「閒聊」到「敘事」：Podcast 實作課程中傳播專業知能之教學與實踐*

葉蓉慧**

投稿日期：2026 年 4 月 9 日；接受刊登日期：2026 年 7 月 28 日。

* 本文為教育部 113 學年度教學實踐研究計畫「聲景紀事：強化田野資料蒐集與聲音敘事的能力」（計畫編號PSK1136565）之部分研究成果。感謝參與課程學生提供的學習經驗與反思，以及匿名審查委員提出的寶貴意見。

** 葉蓉慧為世新大學口語傳播暨社群媒體學系教授，長期教授人際溝通、說服理論、健康傳播及質性研究等課程。近年把人際互動與健康議題的關注帶入敘事型 Podcast 的製作與教學，透過聲音敘事，持續思考媒體在敘事與傳播過程中，如何理解人的處境，並對所呈現的人及公共社會負起責任，e-mail: jhyeh@mail.shu.edu.tw。

本文引述格式：
葉蓉慧（2026）。〈從「閒聊」到「敘事」：Podcast 實作課程中傳播專業知能之教學與實踐〉，《新聞學研究》，169，111-156。https://doi.org/10.30386/MCR.202610.0017

《摘要》

本研究回應數位平臺與生成式 AI 降低媒體製作門檻後，傳播教育如何超越工具操作，培養學生專業判斷與公共責任的問題。研究以敘事型 Podcast 實作作為教學策略，目的不在傳授單一媒介的製作技術，而是透過媒介限制、跨媒材轉譯與反覆修正，培養傳播科系學生分析田野素材、組織敘事、理解受眾、表達公共價值及運用媒材的專業判斷。研究採行動研究取向，分析 23 名學生的課程作業、學習歷程與反思文本、Podcast 作品、課後訪談及教師觀察紀錄。研究發現，學生逐漸由直覺選材、片段拼貼與依賴視覺包裝，轉向辨識田野脈絡、建立敘事主軸與因果關聯，並整合人聲、旁白、環境音與剪輯，以回應受眾理解及公共表達需求。本文據此討論教師專業的重新定位、媒介限制對分析推論與敘事責任的重建，以及反覆實作、回饋與修正如何深化「腦—手—媒材」的專業連結，並提出 AI 時代傳播教育由工具訓練轉向專業判斷養成的教學方向。

關鍵詞：Podcast 產製、敘事邏輯、傳播教育、傳播專業主義、傳播專業知能

壹、前言

當前的傳播教育現場呈現出一個高度矛盾的現象：隨著數位工具的全面普及，大學生作為典型的「數位原住民」（digital natives, Prensky, 2001），在入學之初即展現出高度敏銳的技術直覺。他們熟練操作攝影器材、剪輯軟體，並迅速掌握社群媒體的運作邏輯，使其影音作品在視覺包裝與形式節奏上，往往以貼近商業質感（commercial look）為目標，甚至成為其自我肯定的重要來源。然而，正如紀慧君（2022）所指，在數位敘事進入教學現場後，學生對工具與媒材的掌握往往走在敘事理解之前，形成一種技術熟練度超越了其對敘事結構的理解，導致創作重心偏向技術操作與形式呈現的學習狀態。

許多傳播專業學生對於技術的專注經常掩蓋了資訊處理能力的貧乏。研究者多年來，從學生繳交的影音作品中發現：在華麗的轉場與視覺特效背後，常呈現出大量影像、圖像與聲音素材堆疊，卻缺乏一條足以串聯素材的內在敘事邏輯（narrative logic）。類似的現象也在紀慧君（2022）的教學研究中看到：數位敘事要求的是從「線性時間」轉向「空間配置」與「路徑設計」的思維轉換；但當學生仍以傳統線性框架理解數位作品時，數位媒材便僅成為內容的裝飾，導致敘事陷入發散與斷裂。Helsper & Eynon（2010）也提到年輕世代的數位表現並非單純由年齡決定，而是與使用經驗、使用廣度、自我效能與教育背景等因素交織相關。由此觀之，學生在媒介創作中敘事能力的碎片化與結構發散，並非單純的個人能力不足，而是長期沉浸於以觀看、滑動與即時回饋為核心的媒體消費模式下，被結構性形塑的結果。簡言之，學生或許擁有了操作媒體的「手」（技術），卻仍欠缺梳理脈絡與建構意義的「腦」

（理念與構想）。

在自媒體蓬勃發展的當代，傳播教育面臨專業定位的再思考：當內容產製日益強調流量邏輯與技術展演時，學院訓練與坊間自媒體培訓之間的界線何在？Abbott（1988）在專業體系理論中指出，專業工作的核心不僅在於執行層面的「治療」（treatment），亦即技術操作的熟練，更關鍵的是前端的「診斷」（diagnosis）與「推論」（inference），即透過抽象知識對複雜情境進行判斷與結構化。對照當前教學現場，學生往往傾向強化媒體製作與剪輯等操作能力，卻相對忽略敘事邏輯與問題建構等認知層面的發展。

植基於此，本研究主張，傳播教育的專業養成應有別於直覺式的內容產製，其關鍵在於重新建立「認知判斷」與「技術操作」之間的連結。亦即，在進入製作之前，學習者需具備界定議題與組織敘事的能力，使數位工具不僅是形式性的技術媒介，而能成為承載意義的表達工具。進一步而言，當前音頻內容生產多偏向社交式對談，使 Podcast 易流於即時互動與口語延展，限制了聲音敘事的表現空間。McHugh（2016）指出，即便是具主題的訪談節目，若過度依賴主持人的引導與敘述，可能削弱聲音素材本身的表現力，並影響聽眾的詮釋自主性。為回應此一問題，本研究採取敘事／紀錄取向的 Podcast 作為教學媒介，透過降低主持人主導性，使創作者轉而關注聲音素材與敘事結構本身。

在此脈絡下，本研究將敘事型 Podcast 的產製轉化為質性研究方法課程中的教學策略，旨在回應學生對閒聊式內容的依賴，並透過限制視覺輔助與即時對話，促使學習者從田野觀察出發，進行系統性的素材整理與敘事建構。在此過程中，學生需處理資料取捨、觀點組織與受眾意識等問題，使創作歷程同時成為一種分析與詮釋的訓練。因此，敘事型 Podcast 在本研究中不僅作為數位工具，更可視為一種具有方法論意義

的教學設計。透過此一設計，學生在進入技術操作之前，需先完成對議題的理解與敘事的組織，進而促成認知與實作之間的對接，回應傳播專業中「判斷」與「執行」之間的核心關係。

貳、文獻探討

一、數位原住民的迷思與敘事斷層

Prensky（2001）曾樂觀地以「數位原住民」（digital natives）一詞，描述千禧年後出生的世代因浸淫於數位環境，具備與生俱來的科技直覺與平行處理資訊的能力；然而，這種以「世代決定論」為基礎的假設近年已遭到學界嚴正挑戰。Helsper & Eynon（2010）透過實證研究反駁了「年齡即素養」的迷思，指出數位能力的習得與教育背景及經驗更為相關，並非自然發生。該研究進一步指出學生雖在娛樂與社交用途上展現極廣的應用，但在學習與創造性應用上卻未必具備相應深度。亦即，大量暴露於數位介面僅代表操作熟練，絕不等同於具備批判、篩選與組織資訊的數位素養。

此外，針對新世代普遍被認為具備的「多工天賦」（multitasker），Kirschner & De Bruyckere（2017）指出，人腦架構本質上無法同時深度處理多重資訊流；所謂的「多工」其實是極耗費認知資源，會導致學習效率下降與理解淺薄化。此種碎片化的注意力模式，雖有利於短影音的快速瀏覽，卻嚴重削弱了學生進行深層閱讀與建構長篇線性敘事所需的專注力。

進一步檢視此世代的內容產製動機，Jenkins et al.（2006）雖樂觀強調自媒體的參與式文化（participatory culture）降低了創作門檻，賦予大

眾前所未有的發聲權，然而對於數位原住民而言，自媒體的隨興「創作」的本質，往往更接近「社交行為」而非「專業傳播」。danah boyd（2014）在針對網路青少年的民族誌研究中深刻指出，學生的數位實踐核心在於自我展演（self-expression）與維持同溫層的社交連結（social bond）。換言之，當學生拿起手機錄影或錄音時，其預設目的並非為了向公眾傳遞結構化的資訊，而是為了在同儕網絡中確認彼此的群體歸屬感。這種以「關係維繫」為優先的產製邏輯，與傳播專業所要求的「公共性」在本質上存在著巨大的斷裂。

數位原住民以社交導向的產製習慣，進一步形成獨特的溝通現象：數位時代下的青少年習慣在一個預設「觀眾皆為朋友」的語境中發言，大量使用迷因（meme）、跳躍式剪輯，在公開的社群媒體中傳遞「懂的人就懂」的內在語言（boyd, 2014），依賴於收受雙方共享的私密經驗與默契。一旦脫離了特定的社交圈，訊息便變得破碎且難以理解。雖說這種「懂的人就懂」的高情境式（high-context culture）溝通方式是自媒體建立親密感的手段，但在專業傳播的視角下，卻構成了一種對陌生受眾的「排他性」，缺乏為外部聽眾搭建理解橋樑的意識。

當私領域的表達習慣，被無意識地移植到具備公共性的新聞或專題製作時，數位時代的傳播科系學生即產生了嚴重的適應不良。學生往往誤以為只要將麥克風打開，私密的對話就能自動轉化為公共的內容。這解釋了為何在 Podcast 製作初期，學生常誤將「節目」做成「私聊」（chat），內容充斥著發散的笑鬧。這種現象反映了 McHugh（2016）所區辨的「閒聊式」（chumcast）與「敘事式」（narrative）之別；學生往往停留在社交性的閒聊，缺乏建構公共敘事的意識。這使 Podcast 雖然作為聲音媒介，卻容易被納入視覺平臺與社群流量的邏輯中理解，進而強化聊天、主持人魅力、個人品牌與即時互動等面向，而相對忽略

聲音素材、口白結構、環境音與敘事剪輯所構成的專業訓練意義。究其根源，亦呼應了 danah boyd（2014）的觀察：青少年數位原住民因難以預測內容曝光對象，從而模糊公私界線，將視為維繫情感的私領域，轉換至具備公共性的媒體產製時，難以界定「私聊」與「敘事」的邊界。

二、Podcast 的媒介脈絡：臺灣視覺平臺邏輯與英語系聲音傳統

Podcast 作為數位聲音媒介，並非在不同媒體環境中以相同方式被理解。就臺灣而言，Podcast 的大眾化流行約出現在 2019 至 2020 年前後。Firstory（2022 年 1 月 6 日）在臺灣 Podcast 市場回顧中即以「Podcast 元年」描述 2020 年的爆發現象，並指出 2021 年臺灣 Podcast 市場仍快速成長。此一發展時間點值得注意，因為在 Podcast 進入臺灣大眾視野之前，YouTube、Facebook、Instagram 與短影音社群早已形塑了年輕世代對內容創作、自媒體經營與平臺流量的理解。因此，本文推論，臺灣傳播媒體學生接觸 Podcast 時，往往不是先從廣播、聲音紀錄片或聲音敘事傳統理解其媒介特質，而是透過既有影音平臺與社群媒體經驗加以類比。在此脈絡下，Podcast 雖然以聲音為主要媒介，卻容易受到視覺平臺邏輯的重新框定。在實務與大眾論述中，Podcast 常被理解為具有下載、訂閱、隨選收聽與持續更新等特性的數位聲音媒介（Berry, 2016）；而在既有影音平臺與社群媒體的使用經驗下，也容易被視為影音自媒體內容的聲音化延伸。此種理解雖有助於大眾快速掌握 Podcast 作為平臺化內容的特徵，卻也可能遮蔽 Podcast 作為聲音媒介所具有的聆聽經驗、聲景設計、口白結構、訪談剪輯與敘事節奏。此類比雖有助於大眾快速理解 Podcast 作為平臺化內容的特徵，卻也可能遮蔽 Podcast 作為聲音媒介所具有的聆聽經驗、聲景設計、口白結構、訪談

剪輯敘事節奏。

然而，Podcast 在英語系媒體環境中的發展，並非全然憑空生成的新媒介。Berry（2016）指出，Podcast 與 radio 之間存在持續的關聯與區辨：Podcast 一方面承襲廣播的聽覺符碼與製作傳統，另一方面也因下載、訂閱、行動收聽與平臺散布而形成新的媒介身分。McHugh（2016）則從美國、歐洲與澳洲的聲音紀錄（audio documentary）與專題（feature）製作經驗出發，討論 Podcast 如何改變非虛構聲音敘事，顯示 Podcast 的發展與廣播紀錄、公共媒體、聲音檔案、旁白敘事與環境音剪輯等傳統具有延續與轉化關係。換言之，Podcast 在英語媒體環境中，既是新興數位媒介，也是既有聲音敘事傳統在平臺化環境中的再組織。

因此，本研究所採取的敘事型 Podcast 教學設計，並非將 Podcast 視為 YouTube 的無影像版本，也非僅將其視為聊天式自媒體工具，而是嘗試將 Podcast 重新置回聲音敘事、田野紀錄與傳播專業訓練的脈絡中。透過去視覺化的媒介限制，課程要求學生暫時放下影像輔助與視覺包裝，轉而面對聲音素材、訪談內容、口白結構與敘事推論本身。此一設計正是回應臺灣 Podcast 容易被視覺社群邏輯收編的媒介處境，並進一步將 Podcast 轉化為培養學生診斷、推論與敘事轉譯能力的教學工具。

三、敘事斷層的確立：拼貼者與敘事者的距離

數位原住民在產製實踐中所展現的「技術直覺」與「敘事深度」之失衡，構成了本研究關注的「斷層」。這種斷層並非單純的操作缺失，而是反映了學習者在面臨專業傳播要求時，容易陷入感官素材的直覺拼貼，卻在議題診斷與邏輯推論能力上顯得相對生澀。這種斷層不僅是學

生在資訊組織能力上的碎片化，更反映了學習者從社交導向的直覺式拼貼，轉向專業導向的結構化敘事時，在認知與邏輯推論上所面臨的障礙。因此，確立拼貼者與敘事者之間的距離，成為重新定義傳播專業素養的關鍵起點。從研究者過去在教學現場的觀察，學生在面對複雜資訊時，往往將大量視覺素材、音效與特效進行堆疊，試圖以感官刺激填補意義的空白。追求技術表現優異、媒材操作純熟、感官美學的堆疊、形式雕琢，對照敘事深度不足、意義建構稀薄、論述與敘事結構發散，反映了學生尚停留在資訊的「搬運與組裝」階段，缺乏將碎片化資訊轉譯為具備起承轉合邏輯的能力。因此，本研究主張，教學者應正視數位時代成長下的學習者，傾向於感官素材的堆疊拼貼，在議題診斷與結構化敘事能力上顯得相對生澀。藉由引入 Podcast 製作，企圖透過聲音媒介「去視覺化」的強制作為，迫使學生無法再依賴視覺拼貼藏拙，而必須回歸到最根本的邏輯串接。此一教學研究並不將學生的技術熟練視為能力起點，而是將其視為需要被重新導向的（去視覺化）學習慣性，並透過媒介限制的教學設計，迫使學生重新進行敘事層次的專業判斷。

四、傳播專業再定義：技術過剩與診斷匱乏

為了界定傳播教育所應追求的「能力」或「素養」，本研究採用 Abbott（1988）的專業系統論述與 Spitzberg & Cupach（1984）的傳播能力模型構思兼顧傳播以及專業力的課程訓練。Abbott 將專業工作區分為：診斷（diagnosis／界定問題），推論（inference／邏輯推論）與治療（treatment／技術執行）；Spitzberg & Cupach 則強調能力需兼顧合乎脈絡的適切性（appropriateness）與達成目標的有效性（effectiveness／達成目標）。

Abbott（1988）指出，專業地位的確立並非源於技術的熟練，而是在於其對特定知識領域的「管轄權」（jurisdiction）。這套管轄權建立在「診斷—推論—治療」的行動鏈條之上：專業人士不僅能執行具體的手段（治療），更具備將混亂現實歸納為知識體系的權力（診斷），以及運用抽象理論在不確定中推導方案的能力（推論）。其中，「推論」是讓專業行為超越了單純的 SOP 操作，成為一種無法被外行者輕易複製的智力判斷。然而，當數位工具的普及簡化了末端的「治療」程序，傳播教育僅聚焦於軟體操作或數據投放等技術訓練，專業將面臨去專業化（deprofessionalization）的危機。因此，傳播專業教育的設計核心，必須從單純的工具理性轉向對診斷與推論能力的系統性建構，不僅在於教導學生如何完成任務，更需辨識問題本質，並在技術變革的洪流中，保有那份不可替代的專業判斷力。

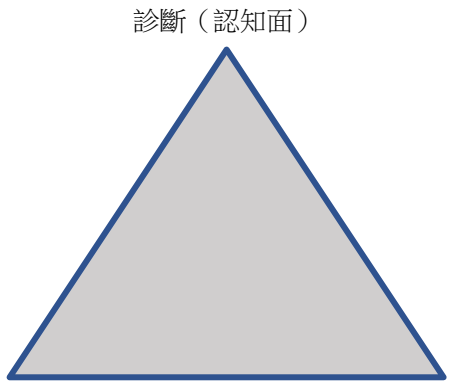
從認知心理學的視角來看，數位原住民在影像創作與敘事的斷裂，可藉由雙重編碼理論（dual coding theory, DCT）得到進一步解釋。Paivio（1990, 2014）指出，人類的認知系統由處理非語言訊息（如視覺圖像）的意象系統（imagery system）及處理語言訊息（如文字、語音）的語言系統（verbal system）組成。當創作者沉溺於影像創作時，往往過度依賴「意象系統」進行感官拼貼，追求視覺衝擊（visual impact）而忽略了邏輯建構。因此，Podcast 的去視覺化特質實則為一種認知干預手段，透過刻意阻斷擴張的視覺意象管道，消除感官冗餘並強迫認知資源回流至「語言系統」。透過這種媒介限制，迫使學生在缺乏畫面掩護的資訊真空下，進行更高精度的語言編碼與敘事重組，進而深層「邏輯診斷」與「敘事推論」的專業知能重建（Abbott, 1988）。

此外，傳播能力（communication competence）並非單靠技巧熟練即可達成的整合性能力，而是同時涵蓋認知（cognitive）、情感

（affective）與行為（behavioral）三個層次的動態歷程。在此觀點下，傳播能力並不是「說得好不好」，而是行動者能否在具體情境中，做出適切且有效的回應判斷（Spitzberg & Cupach, 1984）。在認知層次上，傳播能力涉及對情境線索、角色關係、規範期待與互動後果的理解與詮釋能力。溝通者必須能辨識「此刻發生的是什麼事」、理解彼此所處的位置，並預測不同回應可能帶來的影響。這種認知並非抽象知識，而是一種高度情境化、需在互動中即時運作的判斷能力。在情感層次上，傳播能力關乎對自身與他人情緒狀態的感受、調節與回應。有效的溝通者並非沒有情緒，而是能覺察情緒如何影響互動，並在壓力、不確定或衝突情境中，維持足以支撐互動持續進行的情緒穩定度。情感能力因此成為傳播行動能否被他人接受的重要條件。在行為層次上，傳播能力反映訊息如何被組織、語氣如何被調整、回應如何被選擇，而非單純的技巧或技術的展演，而是前述認知理解與情感調節的外顯結果。換言之，行為層次是傳播能力「被看見」與「被評價」的場域。

在傳播教育的脈絡下，本研究結合 Abbott（1988）及 Spitzberg & Cupach（1984）對專業與能力的論述，將傳播的「專業知能」（professional competencies）界定為面對複雜田野素材時，能跳脫直覺式感官經驗，運用專業邏輯進行意義建構的綜合能力（見圖 1）。其具體操作定義包含三個互為表裡的維度：首先是「認知維度（專業診斷）」，意指辨識素材背後公共價值與議題結構，進而將個人經驗轉化為社會議題的能力；其次為「情感／動機維度（專業推論）」，側重於敘事選擇中的判斷邏輯，包含在素材間的取捨意志，以及對聽眾感受的共情與期待；最後則是「行為維度（專業技術）」，指能熟練運用人聲、音效與節奏等聽覺媒介特質，進行高層次敘事轉化的技術產製能力。如果傳播教育的使命，不只是停留在行為上的技術操作，而是將「能力」從單純的「結果導向」擴展為「情感動機—認知理解—行動展

圖 1：專業與能力之整合模型



資料來源：本研究繪製。

演」的全面修煉。那麼傳播專業的學習任務，則是連結深層的認知診斷與情感判斷，在「知其然」的基礎上，也建立起「知其所以然」的專業管轄權。傳播教育的核心不應僅止於工具技術的傳遞，更在於建構學生在複雜田野中進行「診斷」與「推論」的專業能力。然而，在數位工具普及的現況下，學生往往陷入形式表現凌駕內容組織的慣性，忽略了質性資料背後的深層意義。為了解「聲音敘事」作為一種去視覺化的教學介入，如何促使學生回歸敘事本質，本研究提出以下研究問題：

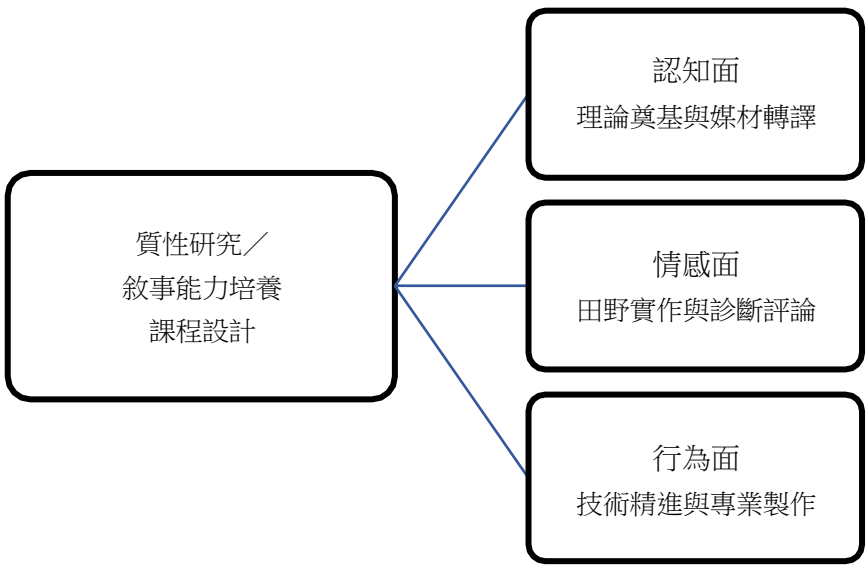
RQ1：在去視覺化的 Podcast 製作中，學生對於傳播專業知能中「診斷」與「推論」能力的認知與實踐經歷了何種轉變歷程？其轉變的催化機制為何？

RQ2：媒介限制（去視覺化）如何影響學生對傳播專業本質的認知轉變？其反映在作品敘事結構上有何具體差異？

參、研究方法

本研究採行動研究取向，探討在傳播科系「質性研究分析」課程中導入 Podcast 敘事實作後，學生於田野資料蒐集、媒材轉譯與敘事建構歷程中教學與學習歷程之變化。研究場域為某大學傳播科系 113 學年度開設之「質性研究分析」課程。該課程每週授課 2 小時，為期一學期，研究者依課程原有之質性研究訓練架構，結合 Podcast 聲音敘事實作，發展出「課堂引導、課後田野、密集輔導」三合一的教學模式，藉由媒介限制與跨媒材轉譯的設計，引導學生從技術導向的媒體操作，逐步轉向對素材的診斷、推論與敘事整合。

圖 2：教學介入三階段發展歷程圖



資料來源：本研究繪製。

課程各週次安排、各單元內容與教學活動另列於附錄一。本研究關注之教學介入，並非單純要求學生完成一項 Podcast 作業，而是透過一系列由閱讀、觀察、訪談、寫作到聲音產製的連續性訓練，促使學生在去視覺化的條件下重新面對田野資料，學習如何從經驗材料中辨識可分析的重點，並將零散片段組織為具有公共性的敘事作品。課程中期以《青春百工圖：聲音紀實》作為核心任務，要求學生以大學生工讀經驗為田野主題，進行受訪對象選擇、訪談設計、資料整理與聲音敘事產製。此一任務之目的，在於使學生不再停留於閒聊式提問或片段式收錄，而需在互動與剪輯過程中發展對「故事能否成立」、「素材何者可留」、「聽眾如何理解」等問題的專業判斷。

最終完成課程的修課人數為 23 人。研究者於課程初期說明本研究之目的、資料蒐集方式與研究倫理原則，並於加退選確定後取得學生知情同意書，以確保研究過程符合教學研究之倫理要求。由於本研究所關注者並非個別學生之成績表現，而是教學介入下學生整體學習歷程與能力轉變，因此分析上以課程場域中所呈現的共通現象、階段性變化及具代表性的學習片段為主。研究資料來源主要包括五類：（1）研究者於課程進行期間所撰寫之教學觀察與反思筆記（共 18 份），用以記錄課堂互動、學生反應、教學調整及不同任務中所浮現的學習困難；（2）學生於課程進行期間所產出之學習歷程與反思文本，亦即每次課程後立即於 Zuvio 平臺回饋（共 146 筆），用以掌握學生對課程安排、作業要求、訪談與敘事訓練的理解與詮釋；（3）課程中完成之各項作業與練習，包括影像轉譯作業（共 20 份）、旁白試寫練習（共 34 份）；（4）最終 Podcast 成品（共 8 組）作為分析學生如何將田野材料轉化為聲音敘事的重要依據；（5）課程結束後所進行之個別或小組訪談紀錄（共 3 份），用以補充書面反思中未能充分展開之學習經驗與感受。資料型態

與編碼方式詳見附錄二。

資料分析方面，採主題分析法（thematic analysis），並結合開放編碼與軸心編碼之程序進行。分析初期，研究者反覆閱讀學生心得、訪談內容、作品文本與教學觀察紀錄，針對與研究問題相關之經驗片段進行初步標記與概念化。例如學生在選題時對「故事是否足夠成立」的猶疑、在訪談時對「如何追問」的挫折、在旁白撰寫時對「哪些內容應刪除或保留」的困難，以及在最終作品製作中逐漸形成之聽眾意識與敘事責任。其後，再比較不同資料來源中反覆出現之經驗與意義單位，將相近概念加以聚合，形成較高層次之分析主題。

研究並非僅止於經驗材料之歸納整理，而是進一步以 Abbott（1988）所提出之「診斷—推論—治療」專業系統論，以及 Spitzberg & Cupach（1984）的溝通能力觀點作為理論參照架構，反覆比對資料與概念之間的對應關係。換言之，本研究一方面保留學生學習歷程的脈絡性與階段性，另一方面亦嘗試透過理論視角，說明學生在教學介入下的轉變，如何不僅止於工具操作或剪輯能力的增進，而進一步涉及對田野素材之辨識、組織、取捨與敘事建構能力的生成。

肆、研究發現

當教學媒介從視覺轉向聽覺後，學生在田野資料處理上展現了顯著的能力變化。透過課程設計，學生被迫放棄視覺包裝的便利，以及只專注器材與技術面的練習，轉而啟動深層的診斷與推論機制。Podcast 製作作為一種去視覺化的「分析阻斷」機制的干預下，學生經歷了三個維度的轉變歷程：在診斷上從「感覺有故事」蛻變為「梳理田野脈絡」以確立理性指標；在媒介實踐上從「依賴畫面」跨越至「聲音敘事的深度

描繪」以建立向外部聽眾的傳播思維；在敘事推論上則從「點狀問答堆疊」演進為「線性因果串接」。這場由媒介限制引發的認知衝突與素材取捨掙扎，實質推動了學生從單純的工具操作，轉向敘事責任的覺醒，進而在腦（理念診斷）與手（技術執行）的動態整合中確立了傳播專業管轄權。

一、專業診斷層面：從感性直覺蛻變為脈絡評估的認知歷程

在傳播專業的養成中，專業價值的核心在於對複雜情境進行結構化的診斷能力。教學者在設計學期實作任務時，核心意圖即在於要求學生超越表層的獵奇（是／有什麼），進入田野資料的深度與厚度（為／象徵／代表什麼）。因此，在教學現場中，老師不斷追問：「這個人的故事能支撐八到十分鐘的敘事嗎？」（A0314）迫使學生必須從直觀的感覺有趣轉向具備推論基礎的專業診斷。同學們選定的觀察的田野（例如：特定打工職業與對象）並不困難，但是要能尋找或判斷受訪者的經驗歷程是否具備足夠的敘事張力來轉化為分析素材，對田野資料品質的敏銳度，才是診斷能力從模糊感性走向理性標準的關鍵指標。

這種對資料診斷能力的萌芽，具體呈現在學生對田野資料品質的敏銳感，亦反映了他們已開始在行為層面上進行資料代表性的篩選。以《青春百工圖》的製作為例，學生在尋找對象時，最初的焦慮在於淺層的擔心行業太重複、看不到田野及受訪對象經驗歷程的深層意義與故事張力（如：S008C）。課程中期在擬定訪談綱要的過程中，學習者經教學者提示後開始思考，如何在訪談問題中引導受訪對象與場域分享多數人（聽眾）沒想過或不知道的資訊與想法。像是服務業是最多數的觀察與訪談場域：手搖飲料店員、麵包店結帳櫃臺、百貨服裝工讀生、KTV

服務員，在顧客看到的工作內容與項目之外，工作前或工作後還有哪些準備工作或職責（A0418）？透過 Hymes（1974）的 SPEAKING 模型，由學生從對話與觀察中，系統化記錄與詮釋特定社群的工作規律與規則。對於學習者而言，從選擇田野及受訪對象，到擬定訪綱與訪談的過程，已經是思考與執行力的進化與歷練：

> 第一次認真去製作一個有「故事性」的訪談 Podcast，不只是問問題、剪音檔而已，而是要從一個人的經歷中找到脈絡……這跟以往做的報導或專題［之前都是做問答式的］很不一樣……（S027C）。

為提升對於田野與敘事敏銳感，課程中提供了訪談同一組來賓的兩個不同的電視訪談節目。藉由比較呈現出的結構與內容，學生開始意識到專業診斷不僅是蒐集故事，更是具備在訪談前的結構化設計。該次課後同學們的回饋：

> 聽［看］完 40 分鐘的那個影片……不確定自己是不是在過程中有分心［所以抓不到重點］還是怎麼樣，直到老師後來講解才恍然大悟其實整個訪談內容的方向及目的是不清楚的（S016B）。

> 我在聽［看］節目時想說怎麼怪怪的，然後老師講解才說他［訪談］其實有點跳［沒有延續或深入］（S038B）。

從觀賞不同的節目企劃，學習者開始發現，成功的敘事不在於訪談者或受訪者的名氣，而在於企劃時如何透過「診斷」受訪者的特質及主題，對應出能引發受眾共鳴的議題脈絡。如同學生的課後回饋：

……我覺得比較重要的部分會是裡面的人說了什麼……如何用他［受訪者］說了什麼來說你［我］想要說的故事……成為一個有重點的故事（S008C）。

學習者從最初的「找話題」轉向「找脈絡」的思維轉變，顯示學生開始走出同儕社交的私密語境，嘗試為外部受眾建構具備公共價值的意義橋樑。然而，要讓習慣於視覺拼貼的學習者而言，真正落實這種結構化診斷，僅靠理論提點遠遠不夠，必須透過更激進的媒介限制來打破其慣性。當學生意識到故事需要重點後，下一個挑戰便在於：如何在失去影像特效與華麗轉場的屏障下，單憑聲音與邏輯來撐起敘事的厚度？於是，開始進入本課程教學設計中最核心的「分析阻斷」機制，透過強制的去視覺化，將產製壓力從視覺感官全面導向敘事邏輯的重建。

二、媒介實踐歷程：從依賴畫面跨越至聲音敘事的描繪

在視覺導向的產製慣性中，畫面往往充當了敘事的「藉口」或「備案」。學生習慣依賴影像的直觀感官刺激，誤以為拍到畫面就等同於講好故事，導致敘事邏輯被碎片化的素材堆疊所取代。視覺畫面成了一種逃避深層診斷的理由或藉口，讓學習者在不具備內在邏輯的情況下，依仗視覺影像完成形式上的作品。為了阻斷感官代償的路徑，使學生無法再以視覺包裝遮蔽邏輯的空洞，課程設計了影像轉文字的媒材轉譯任務，以及訪談情境訓練兩項教學活動，試圖以文字重新建構場景，進而移除視覺的感官補償，強迫大腦接手處理資訊邏輯。

為讓學習者體會與感受不同的感官敘事差異，同時思索觀察與訪談資料的媒材轉換再現，課程活動與作業則以影像紀錄片《我在市場待了一整天》EP1〈花蓮重慶市場〉作為田野影像敘事呈現，轉寫為題材不

拘（側寫／報導／報導文學／小論文）的文字版本。此作業試圖讓學習者思索，如何將視覺接收到的資訊與理解，轉換成文字的觀察描述，思索如何應用或拆解影像中的訪談引述，建構出對於議題或現象的理解厚度。

「重新想像」的過程，是溝通能力在認知層次的高度躍遷。這份指定的轉寫作業，隱去了影片中市場攤販揮汗、繽紛色彩的畫面，學生必須透過更精準的辭彙診斷出環境中的社會關係與人情細節。學生被迫將影像素材轉譯為文字的品質，具體取決於其能否在腦（診斷）與手（技術）之間建立穩固的連結。學生必須在三個維度上取得平衡：深度的議題切入、臨場的感官描述，以及具生命厚度的訪談引述。在議題診斷上，優秀的作品展現了將田野觀察提升至公共價值的潛力。

媒材轉寫的作業中，有學生並非停留在記錄買賣過程，而是大膽借用文學經典《桃花源記》為後設框架，以花蓮傳統市場中「性別刻板印象翻轉」與「多元族群融合」的社會意義（S102D）；亦有作品精確鎖定「女性韌性」為敘事核心，將市場攤販的日常勞動轉譯為一場生活態度的傳承 （S041D）。尋找議題切入點的構思與企劃策略（推論），證明了學生在失去影像補償後，學會了先以「腦（診斷）」為作品定調，使文字具備了穿透表象的解釋力。當畫面不再替學生完成敘事，文字必須承擔起「建立空間感」的重任。

在轉譯案例中，亦看到學生細緻捕捉了豬肉攤主「手起刀落、眼明手快」的勞動節奏（S078D），或是原住民攤商在採集蝸牛前「將酒澆在土地上、低聲致謝」的儀式感（S102D）。這種對行為與環境的描述，讓讀者即便在缺乏影像的情況下，依然能透過文字「看見」田野的溫度與色彩。又像是從影片的田野的提問中，學生在轉寫中展現了捕捉受訪者極具生命厚度的金句：「野菜的苦味是有層次的，再苦的菜，你

都可以想辦法把裡面的甜味給提出來（S040D）。」這類引述不僅是語料的擷取，更是學生對受訪者內在世界的一種精確診斷。又如從視覺影像中擷取並記錄攤商對土地的感激：「沒有飯吃的時候，山都會給我們東西吃，祂們會眷顧你（S102D）。」

學生的作業中也顯示出學生在「兼顧」上的挑戰。部分作業雖有優美的「描述」，卻因缺乏核心「議題」而顯得散亂；或是具備深刻的「議題」與「引述」，卻在建立空間感的「描述」上略顯貧乏（A0418）。誠如教學觀察所見，學習者要能在議題診斷（腦）、細節描述（文字）、訪談引述（耳）三項指標能兼具兩項者已屬佳作。這亦反映了專業轉譯過程中的認知負荷：學生必須在聽覺邏輯、語言組織與社會診斷之間反覆切換。在實作現場，雖然能同時兼顧三者屬鳳毛麟角，但學生若能精準掌握其中兩項，便已展現出從「素材拼貼者」轉化為「專業敘事者」的關鍵突破。多位同學在期末的心得中都提到，這份轉化為文字報導是受訪者認為「最困難」的作業：

> 需要重新觀看、整理視角、撰寫文案甚至截圖。儘管是個挑戰，但完成後帶來很大的成就感（S038C）。

> 當時看完［影片］很感觸……但實際改［寫］為文字作業的感覺不太一樣……很常被［影片］旁白引導……（S008C）。

為了應對去視覺化帶來的「敘事真空」，教學設計進一步導入訪談訓練——規定在八分鐘實作演練中僅能使用兩次封閉式問題，並強制記錄追問次數。演練後立即檢討前面八分鐘的提問方式與問題型態，同時腦力激盪提問方式與訪綱。這項練習的意圖在於阻斷學生「懂的人就懂」的社交慣性，迫使他們不再依賴視覺或鏡頭前的肢體或表情來「帶過」意義，而是必須透過開放式提問引導受訪者進行「聽覺描述」，將

現場的氛圍、情緒與社會脈絡轉化為具體的語言資訊。學生發現，一旦無法使用「是不是、好不好」等封閉式提問，他們就必須在互動行動中學習提問的能力與技巧，透過強制的追問練習，學習在動態互動中捕捉並且深掘資訊。

在實際演練過程中，學生集體經歷並目睹了「懂的人就懂」的溝通迷思。當次教學者記錄到，一組同學在訪談某項打工經驗時，八分鐘內竟只有訪談者與受訪者知道具體兼職工作為何，導致包括教學者在內的旁聽者因錯失關鍵資訊而無法理解兩人間的對話內容。檢討時，訪談者表示，他原以為旁聽者已了解受訪者的職業及其工作內容，因此未在訪談中進一步交代相關背景。受訪者也表示，他忙著回答訪談問題，無暇他顧（A0411）。這反映出學生在轉換至具備公共性的媒體產製時，常因「對象意識」模糊，而難以界定私聊與專業敘事的邊界。這種排他性的溝通方式，凸顯了學生過去缺乏為外部聽眾搭建理解橋樑的專業自覺。

訪談練習同時也促使學生的能力產生質性轉向：

> 訪談的部分……很容易不小心脫口而出太封閉式的問題，會再多多研究該如何自然且開放的問出問題的！（S085B）

> 追問問題要抓到關鍵字有點難，感覺用大量的聊天去堆砌出故事會比較簡單，但內容也會相對的雜（S028B）。

> 真的好容易會不小心問到封閉式問題而且採訪的當下要特別專注，做筆記是個很好的方法可以幫助你去紀錄受訪者說過什麼（S037B）。

學生發現，一旦無法使用封閉式提問，就必須在動態互動中學習捕捉資訊的能力。學生回饋顯示，他們意識到「用大量聊天堆砌故事」雖簡單，但內容會過於雜亂；抓到關鍵字並進行有效追問，則需要極高的專注力與筆記輔助。這種轉變，顯現出學生開始走出同儕社交的私密語境，嘗試為外部受眾建構具備價值的意義脈絡，從「找話題」提升至「找脈絡」的專業層次。

三、敘事推論歷程：從「點狀問答堆疊」演進為「線性因果串接」

McHugh（2016）在區分 Podcast 形式時，強調了「敘事型」（narrative）與「閒聊式」（chumcast）的本質差異：敘事型作品的核心在於透過結構化的聲音編排（well researched and carefully crafted programmes, p. 66），將零散的素材轉化為具備「起承轉合」的完整故事。這種轉化過程涉及對事物或事件的推論，即創作者必須在資訊與聲音的細節中進行邏輯建構，以建立具備吸引力且連貫的聽覺體驗。因此，在初步的田野診斷與訪談訓練後，課程設計了一項旁白實作演練：授課者提供一份長約 30 分鐘的訪談逐字稿，要求學生在限時內自主擷取受訪逐字稿中的兩至三個訪談段落，並撰寫旁白將其串接成一段聲音敘事。這項任務不僅是文字練習，更是一場關於敘事實驗，迫使學生從單純的「錄音機」轉變為具備觀點的意義產製者。

旁白實作的練習，讓學習者開始應用旁白寫作連結受訪者的音檔，以自己的角度與方式完成敘事：

大家寫的旁白各有特色 值得互相觀摩（S080B）。

> 看到同一時間［同一份訪談］大家生出來的東西不一樣，那時候還蠻衝擊得有些人的風格輕鬆，有些人風格就是那麼文言文［文藝］（S038B）。

在此過程中，學生也必須經歷深刻的取捨困境。當學生面對素材（採訪資料）時，必須診斷出哪些是此次不需處理的「雜訊」，哪些則是能推動主題的關鍵：

> 要能寫好一篇旁白稿真的很需要時間跟精神，要能扣題並且讓觀眾隨時保持興趣跟精神，真的很困難。中間也來來回回修改好多次，在剪輯的時候也很考驗我，不知道什麼該留什麼該去掉的（S041C）。

為了扣合主題並維持受眾興趣，必須忍痛捨棄部分素材，這種「捨棄的痛苦」正反映了學生正從破碎的「點狀問答」，轉向具有邏輯深度與公共價值的敘事推論。在排除視覺符號的代償作用下，學生學習運用抽象邏輯將散落在田野中的零星資訊（點），透過旁白的因果鏈結（線），重新建構為具備公共意義之議題框架（面）的過程。

研究發現，學生在 Podcast 實作過程中的轉變，不僅是文字編排的技術優化，更是專業知能的整體升級。學習者開始跨越了過去僅停留在技術執行（治療）的框架。結合 Abbot（1988）對專業系統的構成要件以及 Spitzberg & Cupach（1984）對溝通能力不同面向的討論，學習者在學習與實作中，不只是文字的編排，更是專業知能中開始連結並展現認知面的診斷（分析現狀）與情感面的推論（引述改寫）。

轉寫旁白活動，透過「演述與觀摩」的環節，學生從行為層次落實了專業轉譯。當學生在課堂中親自演述自己撰寫的串接旁白，並與同學

分享觀摩時，他們才發現敘事的銜接需要精密的推理，且有各種切入的敘事角度。有些引言文字優美，但在實際的口白演述後，同學們也能自己感受口述旁白的特點：

> 感覺旁白的撰寫方式有很多種，看是要以連貫為主，還是要以吸引注意作為引言為主，都有蠻多種寫法可以琢磨（S052B）。

> 今天的練習可以更直觀的感受到可以改善的地方。錄製聲音節目時應注意旁白需先注意簡潔明瞭，並具有不搶戲的作用（S078B）。

當敘事邏輯的骨架（腦）初步成形後，接下來則透過技術手段（手）為聲音注入生命力，使其不只是冰冷的資訊，而能成為具備沉浸感的田野再現，則仰賴學生對聲音細節的敏銳診斷。

四、從「技術濾鏡」到「場域再現」：以聲音細節引導田野理解

傳播專業中，技術操作往往被誤認為只是工具的熟練；然而，當視覺補償消失後，學生必須重新校準感官，將聽覺從單純的訊息接收器，升級為具備專業敏銳度的偵測器。在課程指定產製實踐中，聽覺的意義不再僅是錄製清晰人聲的技術過程，而是一種對田野現場進行「感官診斷」與「生命再現」的導引工具。

從技術到場域再現的轉變，在傳播系背景學生的專業反思中尤為顯著。課程設計之初，教學者在與具聲音製作經驗者交流時發現，專業錄音訓練往往較重視音質、設備與後製控制。然而，本課程更關注的是聲音如何參與敘事。環境音、自然言說、停頓與現場聲響，並非只是需要

被修整的雜訊，也可能成為理解人物、場域與事件關係的重要線索。因此，課程嘗試引導學生不只追求聲音的清晰與穩定，也學習判斷哪些聲音值得被保留，以及這些聲音如何共同構成可被聆聽的故事。

對教學者而言，課程的設計反而偏重於引導學生反向思考：所謂「對」的聲音不必然等同於「無瑕」的音質，而在於是否能貼近主題並再現敘事者的生命經驗。像是學生在《青春百工圖》的實作中，開始理解為何研究者堅持捨棄罐頭音、要求收錄「自然現場音」。例如，在「直排輪教練」一集中，學生收錄了直排輪鞋與地面摩擦、滑行的粗糙聲響，或是戶外教學時，教練的指令對抗風聲的開放場域實際經驗與感受；又像是「麵包店收銀員」的案例中，推門而入的風鈴聲成為了敘事起點。以不完美的聲音細節，帶領聽眾進入田野、產生共鳴，這些聲音承載了學生在田野中感受到的空間邊界，並引導聽眾從日常喧囂瞬間跨入特定的職業場域。

在最終 Podcast 作品中，去視覺化的影響具體反映在作品由「職業介紹」轉向「場域敘事」的結構變化。以「直排輪教練」一集為例，若以影像形式呈現，學生很容易依賴滑行動作、教學畫面與場地影像來建立理解；然而在純聲音作品中，學生必須重新思考如何讓聽眾進入現場。作品因而以直排輪鞋與地面摩擦的聲響、戶外場地的風聲，以及教練指令作為開場，使聽眾在沒有畫面的情況下，仍能感受教學場域的開放性、身體移動的速度感，以及教練必須同時掌握安全、秩序與學習進度的工作壓力。此處的環境音不再只是背景裝飾，而成為替聽眾建立場景與理解脈絡的敘事元素。

另一例為「麵包店收銀員」作品。學生並未僅將受訪者的工作經驗剪輯為問答式片段，而是以顧客推門而入時的風鈴聲作為敘事起點，引導聽眾從日常消費者的位置進入麵包店場域。接續的旁白與訪談段落，

則逐步帶出收銀工作中看似重複、實則包含服務節奏、顧客互動與情緒勞動的經驗。相較於影像可直接呈現店內陳列、顧客動線與工作畫面，聲音作品必須透過口白安排、訪談取捨與環境音配置，將這些視覺上「一看即知」的資訊轉化為可被聽見與理解的結構。這也顯示學生已開始從「拍到畫面」的產製邏輯，轉向思考「聽眾如何理解」的敘事責任。

因此，最終作品的改變並不只是技術層面的剪輯成熟，而是敘事結構上的轉向：作品不再只是受訪者回答問題的錄音集合，而是由開場場景、受訪者經驗、旁白串接、環境音引導與主題收束共同構成的聲音敘事。此一轉化回應了本研究第二個研究問題：媒介限制所帶來的影響，具體表現在學生必須重新安排素材順序、補足聽眾理解所需的脈絡，並以聲音與語言取代影像完成場域再現。

當學生不再執著於錄製「真空狀態」的人聲，而是學會診斷並保留那些具有社會脈絡的「自然音」時，聲音便從技術負擔轉化為敘事的引導者。也是透過這類對細節的精雕細琢（如反覆斟酌口白方式與環境音的比例），學生不再只停留在交談對話或鑽研精緻的聲音剪輯，而是具備生命厚度與場域溫度的敘事深耕。

五、能力轉變的整體軌跡：從抗拒文本到承擔敘事責任

整個學期的課程中發現，學生的能力轉變並非線性的技術累積，而是從「工具性排斥」到「結構性自覺」的辯證歷程。透過「去視覺化」的媒介限制，教學介入迫使學生在失去視覺補償後，必須重新修補腦（診斷推論）與手（技術產製）的斷裂。例如：課程初期，學生對於密集閱讀、文本診斷（如 SPEAKING 模型）及擬定訪綱的歷程展現出明

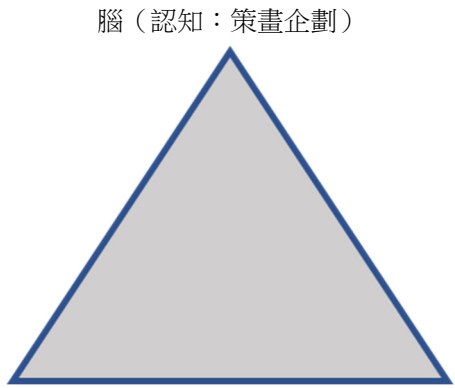
顯的抗拒，這種抗拒源於數位原住民對「感官直覺」與「視覺代償」的依賴。如 S080 坦言：「前期要看書太難了，我不愛看書」（C）；或常感到「（課程）跳躍、抓不到重點」，反映了學生在缺乏視覺影像輔助後，對於抽象邏輯推論的恐懼。然而，隨著任務推進（如：擬定訪綱、練習訪談、整理訪談資料），學生意識到，若不經過「磨」（訪綱與口白腳本）的過程，便無法在純聲音媒介中建立敘事邏輯（S038C）。這種從排斥閱讀到反覆磨稿的軌跡，顯現學生已從被動的資訊接收者，轉向主動的議題診斷者，學會以完整的構想（理論）或發想作為解剖田野的工具。

當產製壓力從教師的外部指令，轉化為學生對作品品質的自我要求時，學生的「敘事責任」隨之覺醒。課程後期的學生回饋指出：「自由安排作品的過程感覺還不錯」（S078B），顯示當學生掌握了聲音敘事的規律後，原本束縛的媒介限制反而成了展現專業能力的管轄空間。當學習者開始思索對素材的掌控度，而不再只是錄製聲音，而是開始思考聲音如何傳遞意義，正是專業與主體性開始萌芽建立。如在訪談案例中，學生從初期「不知道什麼該留、什麼該去掉」（S041C）的掙扎，演進到能判斷哪些旁白能引導聽眾、哪些環境音能補足視覺空缺。這種對素材的「割捨」與「布局」，證明了學生已願意且有能力承擔起作為敘事者的責任，確保受訪者的故事在去視覺化的限制下，仍能產生深刻的公共共鳴。

整體軌跡顯示，學生能從思考單一，強調技術的斷層中跨越，朝向「知其然，亦知其所以然」的合一狀態。若對照 Abbott 的專業系統論，認為專業權威建立於診斷（diagnosis）、推論（inference）與治療（treatment）的嚴謹連結。而學生透過 SPEAKING 模型與腳本磨練，對田野素材進行深度分類與邏輯推演，即為診斷與推論（腦）的展現；運

用聲音設計與敘事剪輯，針對診斷結果進行精準的媒介呈現，即為治療（手）的磨練與實踐（見圖 3）。

圖 3：傳播專業系統與溝通能力之整合模型



資料來源：本研究繪製。

當學生能夠從「治療（單純剪輯）」回溯至「診斷（議題分析）」，並在「去視覺化」的限制中承擔起敘事責任，這不僅是個人能力的提升，更是傳播教育中專業管轄權（jurisdiction）的確立與回歸。同時，也證明了傳播專業的價值不在於操作器材的速度，而在於那份能將雜亂現實（田野）轉化為深刻意義（作品）的專業診斷能力。學生的能力轉變並非單一技能提升，而是一種對敘事角色與文本責任理解的逐步轉換。

伍、研究討論

本研究透過教學行動研究，探討 Podcast 實作課程中「去視覺化」

策略對傳播系學生敘事能力的影響。結合 Spitzberg & Cupich（1984）的溝通能力理論與 Abbott（1988）的專業系統論，以及教學活動、教師觀察與學生行為回饋分別回應兩個研究問題，兼論傳播專業所需的培養與訓練：

一、「去視覺化」作為分析阻斷：從感官代償回歸敘事邏輯的認知重建

教學研究發現，「去視覺化」的教學策略將學生從「感官直覺」導引至「結構敘事」。透過「影片改寫」到「旁白撰寫」訓練，將既有影片去視覺化，要求學生僅憑聲音進行腳本改寫，促（迫）使學生放棄影像拼貼的便利性；旁白稿與口白練習則開始重構認知維度，將依賴視覺線索的表述習慣轉向挖掘聲音素材中的內在邏輯。學習者從這些活動與訓練，開始學著從失敗與挫折中找問題以及克服挫折後的增長：

> 策劃（訪談）期間會思考到許多訪談的問題，但有時候很多問題能獲得的回應其實都差不了多少，這就反而造成看似準備了很多問題，但其實能實際使用的其實還是只有那幾個……（失敗的訪談後）會需要去思考、推測要怎麼詢問才能獲得我們想要的「故事」……課程的實作感可以從中逐步感受到如何從零開始逐步建構出一個全新的作品（S078C）。
>
> 重慶市場的改寫讓我們可以把影片內容想像成文字，很有趣。但是就是作業，就讓我沒動力……剛剛仔細聽了我剪出來的內容，除了沒有一些音效，還有內容有些長以外，基本把很多多餘的還有不需要的部分處理掉了讓內容很流暢，很滿意（S098C）。

增長的部分像是訪綱與問題的關係與重要性：「看似準備了很多問題……實際使用的其實還是只有那幾個」（S078B），或是思索資料必要與相關性的問題：「很多多餘的還有不需要的部分處理掉了讓內容很流暢」（S098C），或是多位學生在課後的訪談中亦反映，最初不太明白為何教學者何會在訪談與訪談大綱的環節「磨」很久，直到實際採訪與剪輯時，才逐漸體悟課程中反覆強調並來回斟酌的理由（S038C, S080C）。

從學生的學習歷程呈現出一種先破後立的軌跡：透過課程中刻意限制（去視覺化）來打破既有的創作慣性，使學生在挫折與修正中，逐步建立起精確的聲音診斷與結構敘事能力。失去了慣性的視覺依賴後，學生必須被迫回歸文字、旁白與環境音的診斷，才能填補意義真空。這種先診斷（決定切入視角）、後治療（執行與後製）的歷程，證實了媒介限制並非創作的阻礙，而是重構認知邏輯、導引學生回歸敘事靈魂的有效工具。因此，以製作 Podcast 節目不只是媒材的轉換，更是一場從過去的「被動紀錄者」（拍下有什麼）轉向「主動詮釋者」（從什麼角度發生）的演進：學生必須學會用抽象的邏輯（腦）去指揮具體的文字與聲音（手），使作品從單純的感官堆疊，昇華為具備解釋力的專業轉譯。

二、專業管轄權的確立：從「技術拼貼」轉向「敘事責任」的價值覺醒

教學研究也觀察到，學生溝通能力的轉變並非線性的技術累積，而是一場伴隨著心理抗拒、結構重組到責任覺醒的專業化歷程。這種轉向具體體現在以下兩個維度：

（一）從「認知排斥」到「結構自覺」：抗拒的轉化與推論期的建立

教學初期導入SPEAKING模型與理論文本時，學生常因習慣於「感官直覺」的產製模式而產生明顯的認知排斥。學生直言反應「不愛看書」，對應到 Spitzberg & Cupach（1984）溝通能力模型中「動機」與「知識」在初始階段的斷裂。這種抗拒，在進入實作訪談與撰寫的「反覆修改與精煉」後產生了轉化。當學生在失去視覺補償的情況下，發現若不經過縝密的邏輯推演，音軌僅會淪為碎片化的雜訊。而原本排斥的理論，在失去視覺補償後，便轉化為填補敘事真空的檢核工具。這種從「被迫閱讀」到「反覆磨稿」的過程，證實了專業能力的建立必須經歷一段「痛苦的推論期」，使學生從碎片的直覺拼貼，提升至系統化的結構自覺。

（二）敘事責任的覺醒：專業管轄權的確立

當教學進程邁向《青春百工圖》的自主策劃時，學生的溝通行為展現出從「交作業」到「對聽眾負責」的位階移動。學生提到旁白需「扣緊主題並讓聽眾保持興趣」（S041B），並為此「修改好多次」的行為表現，標示著其創作驅動力已跨越至傳播者的專業領域。這層轉變在Abbott（1988）的專業系統論中，逐漸顯現出「專業管轄權」的建構雛形。在情感層次上，學生產生了強烈的對象意識與敘事責任感，將媒介限制視為展現主體性的空間，而非束縛；在行為層次（behavioral）：學生展現出專業與行動，如 S098 提到的「處理掉多餘不需要的部分，讓內容流暢（C）」，開始具備對素材的診斷與取捨能力，不再是被動錄音的「錄音機」，而是具備觀點的「專業敘事者」。

誠如學生回饋所言，起初不解為何要在訪綱「磨很久」

（S038C），直到實際採訪才體悟其必要性。這種能力轉向證明了傳播專業的價值不在於操作器材的速度，而在於將雜亂田野轉化為深刻意義的「專業診斷能力」。學生透過對敘事責任的承擔，在「去視覺化」的迷霧中找回了敘事者的位置／角色／方向。當學生開始忍痛捨棄有趣的雜訊、保留推動主題的關鍵時，他們已跨越了自媒體式閒聊的社交語境，進而跨入專業傳播的公共場域。

三、專業轉譯的三角平衡：重塑「腦—手—耳」的連動機制

誠如 Abbott（1988）所言，專業的價值在於診斷與推論的抽象能力；學生必須先透過「腦」的邏輯判斷，在繁雜的田野資訊中理出敘事主軸，才能賦予作品專業的門檻。本研究進一步提出「腦—手—媒材」的專業轉譯三角模型（見圖 3），用以解釋學生在聲音敘事中如何重建其專業職能。

相對傳播教學於過去視覺依賴的慣性，此次傳播教學試圖連結並兼顧「手（技術執行）」與「媒材／耳（田野聆聽）」的協同作用。Podcast 為本研究中主要的媒材，代表了傳播者對接收感官細節的敏銳覺察，負責收納具備「生活厚度」的聲音素材與受訪者語料；而「手」則不再只是盲目的器材操作，而是轉化為具備「對象意識」的書寫與剪輯。當學生在撰寫旁白或排比音軌時，他們的「手」是在「腦」的指令下進行精確的技術介入（治療），確保每一段聲音都能精準地傳遞出議題的深度。

課程中「去視覺化」的教學策略，將學生從視覺與技術的迷思中釋放出來，迫使在「腦—手—媒材」之間增強連結。這種三角平衡的達成，顯現出學生能從單純的素材拼貼者，進化為具備診斷力與執行力的

專業敘事者。使得學習者不再只是「交作業」，而是透過「腦—手—媒材」的轉譯機制，承擔起對聽眾、對田野素材負責的傳播責任。

四、AI 時代的延伸討論：專業知能的不可替代性

在傳播教育的脈絡下，本研究將「專業核心知能」（professional competencies）界定為學習者面對複雜田野素材時，能跳脫直覺式感官經驗，運用專業邏輯進行意義建構的綜合能力。其具體操作定義包含三個互為表裡的維度：首先是「認知維度（專業診斷）」，意指辨識素材背後公共價值與議題結構，進而將個人經驗轉化為社會議題的能力；其次為「情感／動機維度（專業推論）」，側重於敘事選擇中的判斷邏輯，包含在素材捨留間的取捨意志，以及對聽眾感受的共情與期待；最後則是「行為維度（專業技術）」，指能熟練運用人聲、音效與節奏等聽覺媒介特質，進行高層次敘事轉化的技術產製能力。

隨著生成式 AI 逐步進入內容產製流程，傳播教育面對的已不只是工具更新，而是專業核心的再界定。當文案生成、語音模擬與基本技術執行愈來愈可由 AI 協助完成，傳播教育的價值便更應回到專業養成本身，也就是培養學生理解情境、辨識問題、形成觀點，並對公共表達負責的能力。本研究認為，傳播教育的專業特質，不在於單純提升內容生產效率，而在於培養具有判斷力的敘事者與溝通者。這樣的專業知能，包含對現場脈絡的診斷、對資料素材與觀點的推論，以及依據媒介特性進行敘事轉譯的能力。三者相互連動，共同構成傳播專業中最核心、也最難被技術取代的部分。

在此意義上，Podcast 的「去視覺化」訓練，重要的並非只是音頻製作技術，而是透過媒介限制，迫使學生重新訓練觀察、判讀、取捨與

表達能力。當學生不能依賴視覺畫面吸引注意時，就必須更細緻地思考：什麼值得說、誰值得被聽見、以及如何透過聲音建構可被理解與感受的敘事。這樣的訓練，正凸顯了傳播教育在 AI 時代的不可替代性。因此，本研究主張，面對 AI 帶來的內容生產變局，傳播教育的教學重點不應僅止於工具適應，而應更有意識地深化學生在診斷、推論與敘事轉譯上的能力。真正需要被培養的，不只是能夠操作媒體技術的人，而是具有判斷力、倫理意識與公共責任感的專業傳播者。

陸、結論

本研究透過 Podcast 的「去視覺化」教學介入，試圖回應兩項研究問題。第一個研究問題，依據 Abbott（1988）的專業體系架構，觀察研究發現學生在失去視覺包裝的掩護後，開始跳脫表層的形式追求，轉而以判（診）斷田野採訪的素材與品質是否足以支撐完成所要求的敘事；在實作中，學生不再僅限於點狀的資訊蒐集，而是展現推論能力，在零散素材間建立邏輯因果鏈，進而將受訪者的經驗轉化為具公共價值的社會議題。這些轉變同時也證明傳播專業地位不應建立在軟體操作的熟練度，而是在於能否透過「診斷」與「推論」辨識問題本質，從不確定的田野素材中推導出完整的敘事方案。

第二個研究問題討論去視覺化的過程中，促發的能力轉向包括：啟動文字與聲音間的深層轉譯能力。為了克服聲音媒介的侷限並使外部聽眾理解，學生意識到為陌生受眾搭建理解橋樑，從自我中心的表達（想說什麼就說什麼）轉向公共敘事（這些事與聽眾的關係是什麼）。此外，學生的技術觀點也產生遷移，不再盲目追求媒體與器材的應用與音質的純淨（技術濾鏡），而是學會辨識並保留具有「自然環境音」的社

會脈絡，以此再現田野現場的描述。

本研究並非主張 Podcast 是唯一能促成此種能力轉向的教學媒介，也無意將聲音媒介置於文字或影像媒介之上。文字與影像作品同樣涉及場景選擇、鏡頭調度、段落剪輯、聲畫關係與視覺敘事邏輯；問題並不在於影像媒介缺乏敘事性，而在於學習者長期受社群媒體與短影音經驗影響，容易形成以畫面、特效、字幕與素材拼貼彌補內容組織不足的產製慣性。此一發現也提醒傳播教育，關鍵不在於選擇何種媒介，而在於如何透過媒材之間的轉換、比較與反思，培養學生的敘事診斷與媒材轉譯能力。因此，本研究所稱的「去視覺化」，並非對影像的否定，而是一種暫時移除視覺輔助的教學設計。透過此一媒介限制，學生必須重新面對訪談內容、旁白結構、聲音素材與受眾理解之間的關係，並在跨媒材轉譯過程中，從「拍到什麼」轉向「如何讓聽眾理解」，從「素材堆疊」轉向「敘事組織」，從「畫面可見」轉向「意義如何被建構」儘管本研究透過行動研究的歷程，呈現了「去視覺化」作為教學介入策略在傳播專業養成上的具體成效，仍須謹慎指出若干研究限制，以避免過度推論其普遍適用性。

首先，在研究設計上，以單一課程與單一學年度之學生為實踐場域，研究對象具有高度情境性。學生背景多為傳播相關科系，對媒介操作已有一定熟悉度，因此在「技術過剩」與「診斷匱乏」之間的落差，可能較其他非傳播科系學生更為顯著。此種情境特質，意味著研究發現未必能直接推論至不同學科場域或不同教育階段。未來研究可擴展至跨校、跨科系或不同年級學生，以檢視「去視覺化」教學策略在不同專業脈絡中的轉化效果。

其次，本研究採行動研究取向，研究者同時身兼授課教師與觀察者之角色。雖已透過去識別化處理與多元資料來源（三角檢測）以提升可

信度，然而研究者與學生之間的權力關係，仍可能影響學生回饋與反思文本的真實性。未來若能引入外部觀察者或進行跨課程比較研究，將有助於降低角色重疊所帶來的潛在偏誤。

再者，本研究聚焦於「敘事能力」與「診斷推論能力」之質性轉變，主要依據學生作品、反思文本與教學觀察進行分析，尚未進行量化評量或長期追蹤。學生是否能將此種「腦—手—媒材」的專業轉譯能力，延續至其他課程或未來職場情境，仍有待後續研究驗證。未來研究可結合前後測設計、能力量表建構，或進行畢業後追蹤訪談，以更全面理解專業能力轉向的持續性與穩定性。

此外，本研究將 Podcast 作為「分析阻斷」的媒介工具，強調其去視覺化特性所帶來的認知重建效果。然而，Podcast 並非唯一可達成此效果之媒介。未來研究可進一步比較不同媒介限制策略（例如純文字報導、無旁白聲音紀實、或限制剪輯特效之影像紀錄），探討何種媒介條件最能有效促進學生的診斷與推論能力生成，從而深化對「媒介限制作為教學策略」之理論建構。

最後，在數位平臺與人工智慧快速發展的當代，技術門檻持續降低，生成式工具甚至可協助完成剪輯與腳本撰寫。在此背景下，傳播教育更需重新思考：當「治療端」的技術逐漸自動化，人類專業者的不可替代性將更集中於「診斷」與「推論」的抽象能力。本研究所提出之「去視覺化」策略，或可視為回應此時代挑戰的一種嘗試。然而，如何在人工智慧輔助創作的環境中，持續維繫學生對敘事責任與議題公共性的自覺，將是未來傳播教育不可迴避的重要課題。

總結而言，本研究的貢獻不僅在於呈現一門課程的教學成效，更在於提出一種重新校準專業核心的思考方向：當數位工具使「手」愈發敏捷時，教育更應致力於鍛鍊能夠指揮工具的「腦」，以及能夠應用與善

用田野細節的「媒材」。未來研究若能持續深化此三者之互動關係，將有助於在數位浪潮之中，穩固傳播專業的理論根基與實踐價值。

參考書目

Firstory（2022 年 1 月 6 日）。〈2021 Taiwan Podcast 市場年度回顧〉，Medium。https://firstory.medium.com/2021-taiwan-podcast-%E5%B8%82%E5%A0%B4%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%9B%9E%E9%A1%A7-f41629345f97

公視戲劇 PTS Drama（2020 年 8 月 3 日）。〈【我在市場待了一整天】EP1 花蓮重慶市場〉【影音】。https://www.youtube.com/watch?v=C58a44ZdGPc

紀慧君（2022）。〈從大學實習媒體的學習經驗探究媒體匯流時代的數位敘事製作〉，《新聞學研究》，150，1-43。https://doi.org/10.30386/MCR.202201.0001

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press.

Berry, R. (2016). Podcasting: Considering the evolution of the medium and its association with the word ‘radio’. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, *14*(1), 7-22. https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.7_1

boyd, d. (2014). *It’s complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, Yale University Press.

Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, *36*(3), 503-520. https://doi.org/10.1080/01411920902989227

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 135-142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001

McHugh, S. (2016). How podcasting is changing the audio storytelling genre. *The Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, *14*(1), 65-82. https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.65_1

Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Paivio, A. (2014). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Psychology

press.
Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6. https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.65_1
Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Sage.

附錄一：教學介入與設計方案

（一）理論奠基與媒材轉譯訓練（第 1-6 週）：認知層次的診斷能力

此階段重點在於培養學生辨識關鍵訊息、理解情境脈絡並建構分析觀點，對應溝通能力之認知層次。

- SPEAKING 診斷工具之導入：除共讀胡慕情（2024）之《一位女性殺人犯的素描：她如何謀弒母親、婆婆與丈夫》進行文本分析外，課程導入語言人類學家 Hymes（1974）提出的 SPEAKING 模型，作為觀察田野的核心工具。該模型包含：時空情境（setting）、參與者（participants）、目的（ends）、行動順序（act sequence）、基調（key）、媒介管道（instrumentalities）、互動規範（norms）及類型（genre）。
- 影像至文字的轉譯實作：學生需觀摩紀實影片《我在市場待了一整天》，並運用 SPEAKING 架構將「影像田野」轉譯為深度報導式的文字側寫或論文大綱。此訓練旨在強化學生對語料背景與社會規範的「診斷」精確度，使其能將觀察所得的田野細節轉化為結構化描述，為後續實作奠定基礎。

（二）田野實作與診斷式評論（第 7-12 週）：情感與行動層次的互動推論

研究中期進入《青春百工圖：聲音紀實》任務，著重於大學生工讀場域的深度訪談，對應溝通能力之情感層次。

- 訪談診斷與追問訓練：為強化學生在動態互動中對情緒線索的敏

感度，本研究安排兩週密集訓練。學生需針對特定「打工履歷」進行八分鐘訪談實作，為破除閒聊慣性，規定全程僅能使用兩次封閉式問題，並要求記錄追問次數。

- 診斷式評論與推論強化：利用課堂進度匯報，由研究者給予診斷式反饋，協助學生從零散的田野資料中「推論」出核心議題，學習在互動中靈活調整提問策略，落實對人際互動狀態的深度回應。

（三）技術精進與專業產製（第 13-18 週）：行為層次的敘事整合

- 後期著重於專業知能中的「治療」端，將質性素材整合為具備觀點的作品，展現溝通能力之行為層次。
- 媒介技術的詮釋應用：透過週末密集工作坊，由業界導師指導剪輯、撰稿與發聲。學生在此階段體認到，收音與後製等媒介技術的選擇，本身即為對田野意義的詮釋與分析。
- 聲音紀實與臨場感建構：任務要求作品須包含「現場音速寫」（如咖啡機聲、收銀機聲），透過聲音素材增加臨場感。此一「去視覺化」的產製要求，旨在暫時移除畫面輔助，使學生重新組織訪談內容、口白結構與現場聲音，並將田野觀察轉化為具敘事功能的聲音線索。

附錄二：資料型態與編碼方式

資料型態	資料內容	數量	編碼
教師教學札記	每週課後教學及作業批改紀錄	18（筆）	A
課後立即回饋	每週學習反思	146（筆）	B
期末訪談逐字稿	個別（2 人）／焦點團體訪談（1 場）	3（份）	C
學生作業	轉譯實作	20 份	D
學生作業	旁白與串接試寫練習	34 筆	E
Podcast 作品	期末作品	8 組	F

代號	期末主題	性別	年級	科系
S008	公關實習	女	三	本系
S015	餐飲服務	男	三	外系
S016	運動教練	女	三	本系
S021	兼職舞獅	男	三	本系
S027	安親班攻讀	女	三	本系
S028	運動教練	女	三	本系
S029	餐飲服務	女	三	本系
S037	餐飲服務	女	三	本系
S038	麵包店	女	二	外系
S040	KTV 服務生	男	三	本系
S041	運動教練	女	三	本系
S051	手搖飲料	男	四	外系
S052	公關實習	女	二	本系
S063	安親班工讀	女	三	本系
S078	運動教練	男	三	本系
S080	運動教練	女	三	本系
S085	百貨店員	男	三	本系
S089	百貨店員	女	三	本系
S093	百貨店員	女	三	本系
S095	兼職舞獅	男	三	本系
S098	KTV 服務生	男	三	本系
S102	百貨店員	女	四	本系
S111	兼職舞獅	女	三	本系

From Chumcast to Podcast: Cultivating Communication Professional Competence through Podcast Production

Jung-Hui Yeh*

ABSTRACT

Background

The diffusion of digital tools has created a paradox in communication education. Students often enter communication programs confident in operating cameras, editing software, and utilizing social media platforms, yet polished productions do not necessarily demonstrate an ability to diagnose issues, evaluate field materials, construct coherent narratives, or communicate beyond familiar peers. Podcasting in Taiwan became popular only after visual and social platforms had shaped young people's assumptions about content creation. Students therefore approach podcasts as YouTube without images or casual conversations rather than as a medium grounded in listening, field recording, narration, and audio storytelling. This research reconsiders professional competence when production tools are increasingly accessible and technical execution is progressively automated.

* Jung Hui Becky Yeh is Professor in the Department of Speech Communication and Social Media at Shih Hsin University, where she has taught courses in interpersonal communication, persuasion theory, health communication, and qualitative research. In recent years, she has brought her longstanding interest in interpersonal relationships and health issues into the production and teaching of narrative podcasts. Through audio storytelling, she continues to explore how media engage with human experiences and assume responsibility toward the people whose stories are told and the broader public. e-mail: jhyeh@mail.shu.edu.tw.

Research Purpose and Questions

The study uses narrative podcast production not simply to teach a format, but as a pedagogical intervention based on media constraint, cross-media translation, and iterative revision. Removing visual support interrupts students' reliance on images, subtitles, effects, and fragmented montage, compelling them to confront the relationships among field evidence, interview material, narration, sound, and audience comprehension. The paper aims to answer: (1) How did students' practice of professional diagnosis and inference change during devisualized podcast production, and what catalyzed these changes? (2) How did devisualization reshape their understanding of communication professionalism, and how were these changes manifested in their final narrative structures?

Literature Review and Conceptual Framework

The literature review connects debates about digital generations, media traditions, and professional competence. Prensky's thesis on digital natives is reconsidered through Helsper and Eynon's argument that digital competence depends more on experience and education than age, as well as Kirschner and De Bruyckere's critique of presumed digital multitasking. Jenkins's participatory culture and Boyd's networked youth explain production oriented toward self-expression and peers. Berry locates podcasting within and beyond radio, while McHugh distinguishes crafted narrative audio from the conversational "chumcast," reconnecting podcasts to radio features, audio documentaries, narrations, and ambient sound. Taiwanese scholarship likewise identifies a gap between command of digital tools and narrative understanding.

The study framework integrates Abbott's theory of professional systems with Spitzberg and Cupach's model of communication competence. For Abbott, professional jurisdiction depends not merely on technical execution,

but on diagnosis and inference by defining problems, organizing uncertainty, and deriving action. Spitzberg and Cupach locate competence in contextually appropriate and effective cognition, motivation, and behavior. Paivio's dual coding theory suggests that restricting visual compensation may redirect attention toward verbal encoding and conceptual organization. Communication professional competence is thus defined as identifying the public and narrative significance of field materials, making reasoned, audience-aware choices, and translating them into effective media form.

Research Methods

This research was conducted in a two-hour-per-week Qualitative Research Analysis course for communication majors during the 2024-2025 academic year with 23 students completing the semester. Its central assignment, "Young Lives at Work," transformed research on students' part-time employment into eight group podcasts. Interventions included rewriting a visual documentary as text, conducting an eight-minute interview with no more than two closed questions, selecting excerpts from a thirty-minute transcript and writing a connecting narration, recording ambient sound, and repeatedly revising scripts and edits.

The dataset comprises 18 teaching notes, 146 immediate learning responses, 20 image-to-text assignments, 34 narration exercises, 8 final podcasts, and 3 post-course interview records. All participants gave informed consent, while thematic analysis combined open and axial coding. The research compares recurring difficulties in sustaining stories, asking follow-up questions, selecting material, and addressing listeners across sources and interprets the observations through Abbott's diagnosis-inference-treatment sequence and Spitzberg and Cupach's multidimensional conception of competence. Data-source triangulation enhances credibility.

Findings and Central Claim

The findings reveal four interconnected shifts. First, students moved from feeling that a person or occupation "had a story" toward contextual diagnosis, assessing whether an experience contained sufficient development, tension, and social significance. Second, cross-media translation redirected attention from visual display to descriptive and interpretive precision. Without visual support, students had to identify an issue, select crucial details, and make the field perceptible through language and quotations. Third, interview and narration exercises transformed accumulated questions and answers into causal and thematic connections. Limiting closed questions required focused listening, follow-up questions, and contextualization. Narration made selection visible as professional judgment: students learned to relinquish material that did not fit the storyline, connect excerpts, establish a perspective, and consider audience attention.

Fourth, the final podcasts moved from occupational introductions or recorded Q&A toward field-based audio narratives with opening scenes, interviewees' experience, narration, ambient sound, and thematic closure. Sounds of skates, wind, and instructions conveyed a roller-skating instructor's speed, safety demands, and work pressure. A bakery door chime positioned listeners as customers before the narration revealed service rhythms and emotional labor. Ambient sound became contextual evidence rather than decoration. Students also came to recognize the necessity of reading, interview planning, and revision. Initial productive difficulty gradually became narrative responsibility.

Discussion and Recommendations

Devisualization functioned as an analytical interruption rather than a rejection of visual media. Through practice, feedback, failure, and revision,

students rebuilt the relationships between the “brain” of diagnosis and inference, the “hand” of writing and execution, and the “medium/ear” attentive to field details. As software instruction becomes widely available through platforms, commercial training, and artificial intelligence, higher education should cultivate judgment, reflection, ethical awareness, and public responsibility that tools alone cannot provide.

Podcasting is not the only medium capable of producing these changes, nor is sound inherently more narrative than text or image. The broader principle is to design purposeful constraints and cross-media translations that expose habitual shortcuts and require students to reconstruct meaning for an audience. Future studies should compare constrained production across media, institutions, and disciplines, introduce external observers or comparison courses, and combine qualitative analysis with pre-/post-assessment and longitudinal follow-up. In the age of generative AI, communication education must move beyond adapting to tools and prepare professionals who can determine what matters, whose experience should be heard, how evidence supports a public narrative, and why a particular medium should be used.

Keywords: podcast production, narrative logic, communication education, communication professionalism, communication competence