DO I ：10. 16783/j. cnki. rmns. 2006. 01. 019

2006年1月 西北师大学报（社会科学版） Jan.2006

第 43 卷第 1 期 Journal of Northwest Normal University (Social Sciences) Vol 43 No. 1

组织学习动力研究综述

原献学

(海南师范学院教育系，海南海口 315211)

[摘要]评论性地回顾了组织学习动力研究的相关文献，梳理出组织学习动力研究的三种视角，即组织学习动力的 微观还原研宄；组织学习动力的转换研究；组织学习动力的张力研究。并对S类研究的贡献和局限进行了探讨。认 为：在组织学习动力研究中，存在着一个观点的连续统（continum)，即微观还原研究与张力研究分处两极，而转换 研究则处于两极之间。野中等虽探讨了个体学习和组织学习的转化，但却回避了动力转化机制。这为我们尝试建立组 织学习动力三维整合理论提供了条件。

[关键词]组织学习；组织学习动力；组织学习动力研究连续统

[中图分类号]C 93-05 [文献标识码]A [文章编号]1001-9162(2006)01-0100-06

1 •引§

类比方法是组织研宄的传统方法之一。组织学 习（organizational learning)就是组织研究又一新 的比喻。它把组织理解为一个能学习并具有知识技 能和技术专长的主体，一个能够像生物一样进行学 习的系统。因此，“组织学习”概念是用以描述组 织获取知识的新术语（Garratt，1987m; Garvin， 1993[2])。这种类比能使人们在组织与知识、组织 行为与组织观念等领域内，提出有价值的问题。

从March和Simon[3] 1958年提出组织学习概 念、尤其Argyris和Sch^nl978出版《组织学习： 行动维度理论》[4]以来，组织学习研宄聚焦于组织 学习过程，但对动力变量（motivation)在组织学 习过程中的作用尚未系统地研宄（Gunter W. Maier; Christiane Prange； Lutz Von Rosenstiel； 2001)[5] (PP. 4—19)。这种不平衡的 原因之一在于，存在着组织不能像拥有神经系统的 个体那样从事学习的事实，阻碍着学术界至今难以 形成一致的学习概念。因此，学习主体的界定摇摆 于个体与组织之间，使组织学习动力研宄也充满不 确定性。

本研究认为，如果能够从个体学习类推组织学 习，那么，从个体学习动机类推组织学习动力命题

[收稿日期]2005-09-12

[作者简介]原献学（1959 —），男，河南汲县人，理学博士

在逻辑上是合理的。因此，组织学习动力（the motivations of organizational learning)是关于组

织学习的方向、强弱和持久性问题。本文旨在从动 力角度综述已有文献，为开展组织学习动力研宄创 造条件。

2•组织学习动力研究的三个视角

虽然对动力变量在组织学习过程中的意义尚未 有人系统研宄过，但由于组织学习活动的启动、导 向、强度维持等动力性问题客观存在，因此，不少 文献在动力问题上进行了有益的探索。本研宄试将 现有文献综合整理为三个研宄视角。

2 1组织学习动力微观还原研宄 组织学习动力微观还原研宄是从个体学习动机 出发类推组织学习动力的一种研宄视角。

2 1. 1心理学模型

在这类研宄看来，组织学习是一种组织变化过 程，它始于组织成员觉察到期望绩效与实际绩效之间 的差距，即知觉到的两种绩效差距是驱动部分成员产 生缩小绩效差距学习活动的内部动因（Argyris & Schon，1978，1996)。但有的研宄者认为绩效差距的 认知只是推动组织学习的必要动力条件（Jeffrey and Lynda，2001 )[6]，还有两个必要学习动力条件也应关 注。首先，组织成员要有查询消除绩效差距的动机、

海南师范学院教授，主要从事管理心理学研究 能力和机会；其次，由个别成员进行的学习必须能将 个人默会知识（tadt knowledge)转化为所有成员能 够使用的组织知识形式（Duncan & Weiss，1979; Huber，1991)。因此，上述观点已包含了组织学习内 部和外部动力的思想。Jeffrey和Lynda在此基础上提 出了组织学习动力机制模型，即单、双环学习的内在 动力与“收益分享”（gainsharing)制度的外部诱因构 成了组织学习动力结构。

心理学模型从个体学习动机类推或替代“个体 间”（组织）的学习动力，因而忽视了因成员个体 学习动机差异而引致的相互作用，并经此达至动机 均衡（组织层面动力）的动态过程。其次，单、双 循环学习是已实现了的两类组织学习，它们本身并 没有告诉我们具有不同学习动机的成员是如何相互 协调而形成“内在一致”的组织学习动力过程。第 三，Jeffrey等人以单、双循环学习的内在动力与 “收益分享”（gainsharing )外在诱因结合的组织学 习动力结构，虽暗示了组织学习动力与个人学习动 机间的本质差异，但却同时假定，外在诱因与个人 学习动机结合可保证组织学习动力的整体效率。这 种看法简化了个人动机与组织动力之间的复杂关 系。

2 1. 2组织学习动力的情感研宄

这类研究是以集体情感（Paez，Asun and Gonzalez，1995 )[ 7]、分类和激发机制（Tran， 1998)[81概念为依托，从个体情绪的生物适应功能 角度类推作为适应现代市场的组织情感的机能。该 维度注意到个体情感在组织层面的复杂性表现。在 探讨组织情感产生的复杂性原因和机制方面，研究 者正确地把握了组织情感产生的社会认知条件—— 共同的事件评估倾向和共同信息处理。但是，无论 是情感传染的自动模仿（组织学习）还是信息共享 程度（社会认知条件)，都是通过认知过程来解释 组织情感（动力)，而没有深入分析员工为什么要 达成对事件一致评估倾向（个人学习动机）和个人 学习动机间的协调机理。因此，组织情感趋同过程 中的微观和宏观机制并不十分清楚，这使得组织学 习情感动力理论不够完备。

2. 1. 3孤立的组织学习促动因素研宄

这类研究关注组织学习动力因素，主要集中在 两方面。第一，社会变革对组织学习形成压力研 宄「51 (PP. 148 —166);第二，企业组织内部特定 个人或群体在推动组织学习方面的作用。例如，领 导、顾问、董事会和工会等对组织学习的推动作用 研宄[5] (PP. 305 —369)。上述研宄在一定程度上 虽然弥补了组织学习动力研宄的不足，使人们注意 到企业组织各利益集团在组织学习中的作用差异。 但是，由于囿于个体心理学模型，只孤立地关注影 响组织学习的促动因素，没有把组织学习视为一种 人际关系过程，尤其缺乏对企业内不同专业知识和 利益的个体和群体的组织学习动机结构以及它们之 间相互作用对组织学习后果影响的研宄，因此，上 述研究不能对组织学习的动力及内在机制作出真正 有价值的解释。

微观还原研宄是组织学习类比研宄的典型模 型，对有关组织学习各种命题和概念的提出都具有 启发意义，本文中提出的组织学习动力概念就是如 此。但是，由于微观还原研究秉持部分等于整体之 和的方法论立场，因此，不能从本质上揭示宏观组 织学习动力的本质。

2 2组织学习动力转换研究

这类组织学习动力研宄主要关注个人知识与组 织知识相互转换的动态过程。代表人物野中等 (Nonaka I，1998 )[9]在波拉尼（Polanyi， M 1966)nG1 默会知识（tacit knowledge)概念基础 上，区分了个人默会知识和组织明晰知识 (explicit knowledge)，并以此建立了被称为“组织 知识创新的螺旋理论”。该理论基于默会知识与明 晰知识的认识论及个人和组织的本体论维度，建构 了组织学习的知识转换过程四阶段（SECI)。组织 知识®创新四阶段为：

社会化（socialization)它是组织成员之间分

享、汇聚默会知识的过程。因为每个人的知识具有 特殊的背景条件，难以公式化，所以获得个人默会 知识的关键就是通过共同活动来体验相同的经验。 社会化的经典例子就是传统的学徒制。组织学习 “社会化”阶段很难管理，因为这是默会知识的转 换。要促进社会化，有两个条件，第一，成员要具 备高质量的生活经验，这样他们的默会知识才会增 长并促进知识创造，同时成为产生高质量知识的动 力。其次，必须在成员中培养爱心、关怀、信任等 情感，这样才能超越自我，分享默会知识。

外在化（externalization)是将默会知识清晰 地表述为明晰知识的过程。在知识转换的四种模式 中，外在化是知识创新的关键，因为它从默会知识 中引发出新的明晰的概念。当默会知识变得明晰起 来，知识就具体化并可让人分享，从而成为新知识 的基础。默会知识向明晰知识的转换需要一定的条

件，它依赖比喻、类比和范例。

组合化（combination )是将明晰知识的孤立 成分组合成明晰知识系统，这个系统比其组合成分 更复杂，更具系统性。知识通过文件、会议、电话 交谈和电脑通讯网来进行交换和组合。通过筛选、 添加、组合和分类等手段对现有知识进行重构，也 能创造新的知识。公司审计员从全组织收集信息， 并把它写进财务报告，在综合了不同来源信息这一 意义上，这份报告就是新的知识。组合化在实践中 需要三个过程：第一，从组织内外收集并组合明晰 知识。第二，将新的明晰知识传递给组织成员。第 三，在组织内加工明晰知识，使之更实用。

内在化（internalization)是个人吸收明晰知 识并使之化为个人默会知识的过程。它与边干边学 直接相关。通过内在化，已创造的知识就可在全组 织分享。内在化了的知识可用来拓宽、延伸和重构 组织成员的默会知识。知识通过分享精神模式或技 术奥秘而内化于个人的默会知识之中，它就成了极 有价值的财富。个人不断积累的这种默会知识，通 过社会化与他人分享，便会引发知识创新的新一轮 螺旋上升。

在实践中内在化有两个含义：第一，明晰知识 必须在行动和实践中具体化、个人化。明晰知识内 在化的过程使得关于政策、策略、革新和改造的概 念或方法现实化了。例如，训练计划就使受训人了 解了组织和他们自身。第二，明晰知识可以通过模 拟或实践来具体化、个人化，以便激发边干边学的 风气。这样，新的概念或方法就可在虚拟情景中学 到。组织知识创新是一个不断使自身升级的过程。 当默会知识与明晰知识的相互作用从低一级的（个 体）本体层面向高一级的（团队或组织）层面能动 提升时，一个螺旋上升运动就出现了。知识层面交 错互动的螺旋上升过程，在组织内和组织之间都会 发生。通过知识的层面交错，就可激发出知识创新 的新螺旋上升运动。

事实上，组织知识的变化过程己经早被理论家 们注意到了。休伯（Huber，1991)和科尔布 (Kolb，1984)的组织学习四阶段理论都是这方面 的代表。更重要的是，科尔布还进一步注意到组织 知识循环某阶段受阻而退回到下一阶段的情形。如 当组织知识在信息阶段不能立即生效，这种知识就 会回复到数据阶段。因此，在组织学习内，通过共 同学习而产生的知识创新，要经过复杂而艰难的多 次循环，这种循环并不像野中和竹内所描述的那样 顺利无碍，这种潜在的阻力多半来自自利的个人学 习动机。

野中从认识论角度说明了组织知识螺旋上升和 下降的能动循环过程，揭示了组织知识在个人与社 会或群体之间的流动路径，解释了组织在以奉献精 神为特征的学习文化和制度协调下，个人智力活动 导致组织知识增加的现象，为组织学习和知识管理 提供了理论基础。但是，该理论建立在组织成员已 具有组织学习能力和利他品质，从而使组织学习过 程的四阶段过渡没有动力障碍的乐观假设上。这一 假设使人们产生了是否有必要开展组织学习的疑 问。因为，组织学习的根本目的是，在培养激发成 员个人利他学习动机的同时提升组织整体学习能 力，而组织知识增进只是组织学习目标之一。显 然，该模型忽略各类知识专家个人和群体在分享知 识的过程中，个体成员之间学习动机的博弈性质。 这种复杂性表现在：组织学习是一个典型的公共品 博弈过程，即在把个人默会知识转化为公共明晰知 识的过程，由于组织学习存在“正外部性” (positive externalities)，使不对称知识或信息拥有 者具有卸责激励（free ride)，从而导致组织学习 存在可能的低效率。因此，如果忽略组织学习参与 各方的个人动机及相互作用研究，就必然忽视组织 层面的学习行为存在着方向、强度和持续性不稳定 的事实。这样开发出来的组织学习过程模式脱离了 复杂人性的现实，会误导组织学习与知识管理。

2 3组织学习动力的张力研究

这类研宄是从组织属性对组织学习既促进又阻 碍的张力角度探索组织学习动力问题。有三个维 度：

2 3. 1组织的历史“嵌入性”张力

“嵌入性” （embeddednees)最初是一个经济 学概念。它产生于20世纪50年代实体经济学与形 式经济学的争论之中，后来成为当前社会学研宄的 一个范畴。

形式经济学假定人类所有经济形式都有共同内 核且经济过程独立于所处历史、社会背景之外。这 种忽略历史、社会影响的观点受到实体经济学的批 评。后者认为，历史、社会制度对经济的“嵌入 性”不可避免。“嵌入性”就是“人类经济嵌入并 缠结于经济与非经济的制度之中”，与所处历史和 社会制度相互作用。80年代，美国新经济社会学 家格兰诺维特（Mark Granovetter，1985)又提出 “嵌入性”问题，使它成为目前美国新经济社会学

的一个基础性概念。

格兰诺维特认为在个人与社会结构关系上一直 存在着两种对立立场。一种是主流经济学关于社会 关系对人的理性自利行为影响极小的社会化不足观 点；另一种是主流社会学关于人的行为假设的社会 化过度（即把人视为社会结构的被动产物）观点。 格兰诺维特调和了上述观点，提出“弱嵌入性” (weak embeddedness)概念。在经济与社会关系 上，一方面承认经济嵌入于社会关系之中，另一方 面经济过程具有自主性；在个人与社会结构方面， 行动者既不可能脱离社会背景釆取行动做出决策， 也不可能是规则的奴隶，相反，行动者是在具体的 社会关系制度中追求目标的实现。所以，格兰诺维 特的弱嵌入性概念主张两者相互支持，个体与结构 融合、互动。自我是一个主动的实体，能为自己、 为他人构造角色，在建构个人关系网时享有行动的 自由。

在组织学习领域，“嵌入性”指凝固着过去组 织经验的现存组织结构、制度、文化和知识，对当 前组织学习的既促进又阻碍的矛盾现象。一些学者 对体制和知识的“嵌入性”对组织学习负面影响的 研宄显示，社会体制和知识本身的嵌入性必然阻 碍、禁止、甚至窒息组织内的学习过程，即使是新 组织也存在着抵制变化（学习）的保守倾向 (Scott，1995)[11];另一些学者则研宄了对体制嵌 入性的积极作用。研究表明，保留体制持续性的某 些要素能够为改革的成功和巩固作出贡献。从学习 的角度看，体制连续性和变革（组织学习）的结合 保存了宝贵的知识，特别是那些默会知识。因此， 组织的嵌入性既有促进组织学习的一面，也有阻碍 组织学习的一面。

2 3. 2领导与权威体制的组织学习张力研宄

领导是组织的固有成分，是形成和控制组织发 展方向的决定因素，是学习的重要推动者。领导权 威可成为组织学习的有效动力（Senge， P. M 1996)事实证明，彻底摆脱落后组织文化禁 锢的变革必须在高层领导下进行。然而，领导或权 威体制同时又严重阻碍学习。因为，领导推动下的 组织学习意味着自上而下的纵向指导和控制。这一 事实与创造性学习的必要条件——自主和坦率—— 发生冲突。由下属在组织学习过程中提出的改革要 求，极易被领导理解为对自己权威的挑战。领导为 保护其地位可能压制下属的建议，而这些建议既可 能是组织学习的机会又可能是对目前领导权威的挑 战。因此，在组织学习中，管理层的作用是控制组 织有长期的方向感，而组织学习则要求成员在认知 和行为上有一定程度的主动性和自主性，这构成张 力：领导者控制（指导和供给下属资源——资金、 设备、人员和时间方式）与下属自主（使组织学习 能够产生新知识）。

领导与权威体制在组织学习中的张力揭示了科 层自利性动机与组织效率的冲突。领导层的自利行 为对组织学习的“帕雷托次优”（Pareto-suboptimal) 动力状态的达成提供了直接的便利条件。所以，不 能假定领导层不存在组织学习的卸责动机。

2 3. 3组织边界的组织学习张力研宄

组织内外边界在学习伙伴之间起着区分和结合 的张力作用，其张力表现为对信息流动的开放和限 制。组织边界是社会现象，对于组织成员的身份和 行动都有重要意义。通过区分专业群体、部门和下 属单位，组织来确立内部边界。组织内部各类专业 群体都有特定术语编码和表达的能力和知识，因为 这是他们的社会身份和市场价值的反映。因此，沟 通内部边界、将不同群体的专业知识结合到组织学 习中是很困难的，不同群体对学习过程的贡献与他 们追求自利目标之间存在很大的反差（Lawrence， Lorsch，1976)。但是，组织又必须通过启用不同 专家群体的能力和知识，为组织学习作出各自有实 质意义的贡献。因此，有效的组织学习要求专业和 部门有一定程度的分化和互补合作。在分化和互补 之间寻求恰当的均衡依赖于诸如复杂性、变化速度 和组织环境的竞争压力等因素。Lawrence和 Lorsch (1976)[12]的调查结论是，业绩良好的组织 正是那些实现了分化和结合最佳均衡的单位。

组织内集体学习分化和结合面临着不可回避的 冲突。组织学习和知识创新活动虽然可以消除这种 冲突，但是并不能保证跨组织内部边界的整合总能 实现，并成为集体学习的源泉。Coopey (1996)[13] 注意到，群体规范可能成为组织内特殊群体和个人 的学习障碍。一个组织既要保持其外部边界又要允 许知识的渗透，这种矛盾状况造成了组织学习的紧 张状态。同样，沟通与封闭内外边界的两个过程是 平行的，如何取得二者的平衡是组织学习动力管理 智慧的体现。

上述组织学习动力的张力研宄，从整体论视角 弥补了动力转换理论研宄的不足。组织的嵌入性、 领导权烕及体制和组织边界三维学习张力性动力， 既是组织学习的动力又是组织学习的阻力，这种观 点具有深刻的辩证性，对本研宄考察个体和组织学 习动力具有积极的启发作用。

但是，该研究仅停留于例示几个组织张力因 素，没有深入分析组织学习动力来源，即组织行为 和组织结构的差异关系。我们认为，在学习过程 中，正是两者始终不平衡的状态，产生了组织学习 的动力。组织行为是学习过程的一部分，而组织结 构则是巩固和传播过去学习的载体。因此，组织结 构对组织学习行为总是处于既推动又有限制的境况 中，同样，组织学习行为也总是试图摆脱和超越既 有组织结构的限制和束缚。为了使两者都有运作的 空间，有必要在强调组织学习行动和强调组织结构 巩固之间进行平衡，使组织内部变化与维护组织持 续性和一致性保持在最佳状态。另外，张力研宄没 有涉及各张力的整合效应，没有提出衡量整合动力 效应的理论工具，因此，不能为组织学习与知识动 态管理提供指导。

3.三个研究视角的关系

如果孤立地考察，显然，三类组织学习动力研 究都部分地揭示了推动组织学习的内部动力因素， 并对后继的研宄具有重要的方法论意义。

组织学习动力微观还原研宄与其说揭示了认知 视角的学习动力，不如说提出了重要的命题：组织 学习动力是个体学习动机的合理类推；宏观组织学 习动力可以通过还原为组织个体成员的学习动机加 以理解；增强和提高组织学习动力，就是激励组织 成员个人学习动机。因此，微观还原研宄主张，以 个体学习为主要研宄对象的心理学知识，完全可以 迀移到组织学习情境并为提高组织学习做出贡献。

组织学习动力转换研宄显然看到了微观研宄的 不足，就是不能正确认识个体学习与组织学习、个 体知识与组织知识的关系，因此，淡化了对组织学 习特质的研究，忽略了个体学习与组织学习的转化 关系。该理论提出的个体默会知识与组织明晰知识 的动态转换理论，其方法论意义在于，揭示了组织 学习与个体学习的本质差异，同时指出，两种知识 的转换是沟通个体和组织学习的桥梁。换言之，组 织学习不能简单还原于个体学习，个体学习之和不 等于组织学习整体。但是，个体学习和组织学习又 具有互补关系，通过相互作用而相互转化。因此， 从一定意义上讲，个体学习就是组织学习，组织学 习就是个体学习。这个结论丰富了心理学长期研宄 个体学习而忽视组织学习，从而不能真正揭示个体 学习本质的不足，也弥补了微观还原研宄简单地以 个体学习代替组织学习的机械还原倾向，深化了对 组织学习的理解。

组织学习动力的张力研究跳出个体学习与个体 间学习关系的争论，从宏观组织层面自身考察影响 组织学习的动力因素。该视角暗示，组织学习效率 程度需要从组织层面的动力角度考察。组织学习动 力虽然与个体学习有关，但是，组织学习动力完全 不同于个体学习动机。组织学习动力形成及作用机 制非常复杂，它的表征是以几个张力形式存在的。 显然，从方法论角度讲，该研宄视角是整体论的。

我们认为，在上述组织学习动力研究视角之 间，存在着一个观点的连续统（continum)。这个 连续统的一极是微观还原研宄，另一极是张力研 究，它们分别处于连续统的两极。而动力转换研宄 则处于两极之间。的确，从性质上看，组织学习动 力完全不同于个体学习动机，但是从发展变化的角 度，个体学习动机与组织学习动力又是可以转化 的，只不过这种转化是一个复杂的过程。野中等人 把个体学习动机和组织学习动力的转化机制假设为 一系列先决的学习条件（爱心、关怀、信任等等) 而回避了它。本文则通过运用经济博弈论和纳什均 衡原理，探讨了个体学习动机之间通过学习动机博 弈达到动机均衡（组织学习动力）的转化机制，得 出了一些与个体学习动机不同的观点。例如，与个 体学习动机相比，组织学习动力存在博弈性（合作 与竞争）、动力强度高度不稳定性、动力方向不确 定性、持续时间起伏性，动力维持的组织协调性等 等。为此，我们建构了统一个体、群体和组织三层 面动力因素的整合模型[14]。这个模式深入探讨了 个体学习动机如何转化为组织学习动力的机制，回 答了组织学习动力的特质是什么，如何刻画组织学 习动力的这些特质，影响组织学习动力形成的因素 是什么等问题，深化了组织学习研宄。

[注释]

①Snyder & Cummings (1998)将组织的知识定义为影响 组织绩效的因素，包括技能、认知与系统三方面。

[1 ] Garratt, B. The Learning Organization [ M ] . [8]

Aldershot, UK： Gower, 1987.

Tran, V. The Role of the Emotional Climate in Learning Organizations. Learning Organization [ J]. 1998, (5)： 99-103.

Nonaka, I. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. Organization Science [ J]. 1994, (5)： 14—37.

Polanyi, M. The Tacit Dimension [ M] . London： Routledge and Kegan Press. 1966.

Scott, W. R. Institutions and Organizations [ M] • Thousand Oaks, CA： Sage, 1995.

Lawrence，R R and Lorsch，工 W. Organization and Environment ： Managing Differentiation and Integration [M] . Boston： Harvard Business School Press. 1976.

[13] Coopey， J. Crucial Gaps in “the Learning Organization” ： Power, Politics and Ideology [ A]. in K. Starkey (ed.)，How Organizations Learn [C ] . London： International Thomson Business Press，1996，348—67.

原献学，石文典.组织学习动力与行为的相关研究 [J] •心理科学，2004，（6): 1393—1396.

1. Garvin, D. A. Building a Learning Organization

[M] . Harvard Review , 1993，71 (4): 78—91. [9]

1. March J, Simon H. Organizations [M] . New York：

Wiley, 1958.

1. Argyris, C and Schon, DA.. Organizational [ 10]

Learning： A Theory of Action Perspective [ M].

Reading, MA： Addison-Wesley , 1978. [11]

1. 上海社会科学院知识与信息课题组.组织学习与知

识创新[M] •上海：上海人民出版社，2001. [12]

1. Jeffrey B. Arthur and Lynda Aiman-Smith. Gainsharing and Organizational Learning ： An Analysis of Employee Suggestion over Time.

Academy of Management Journa [ J] . 2001, (44):

737—754.

1. Paez，D.，A sun, D., and Gonzalez, J. L. Emotional Climate, Mood and Collective Behavior：

Chile 1973—1990 [A]. In H. Riguelme (ed.),

Era in Twilight. Hamburg/Bilbao： Foundation for [14] Children/ Horizonte Ed [C] . 1995, 141—82.

A Review of Studies on the Motivation of Organizational Learning

YUAN Xian-xue

(Education Department, Hainan Teachers College, Haikou，Hainan，315211，PRC)

[Abstract] This paper reviewed the literature of the motivation of organizational learning, and classified three types of the motivation of organizational learning studies, namely，micro-restoration research, transition research and tension research on the motivation of organizational learning. In addition，this paper discussed the contributions and weaknesses of the three researches. As a conclusion, it has been proposed that there exists a continuum of views in organizational learning motivation researches micro­

restoration research and tension research which are two extremes, and transition research between them. Although Ikujiro Nonaka et al. have done some researches on the transition between individual learning and organizational learning (including two kinds of learning motivations )? but he hasn t mentioned the motivation transition mechanism yet. Therefore, based on these presuppositions? this paper attempts to establish a new three-dimension integral theory of organizational learning motivation.

[Keywords] organizational learning； the motivation of organizational learning； the continuum of studies on the motivation of organizational learning

(责任编辑 王彡泛景/校对 丁一）