

Justyna Wojniak
ORCID: 0000-0002-6158-1115
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Matki Założycielki: Catherine Goggin, Margaret Haley i początki nauczycielskiego ruchu związkowego w USA

Founding Mothers: Catherine Goggin,
Margaret Haley, and the Origins of the Teachers'
Labor Movement in the United States

ABSTRACT

This article examines the emancipation of women teachers associated with the Chicago Teachers Federation and their creation of organizational structures. The subject is framed within the broader context of the conditions that gave rise to the first formalized organizations in American public education. One area of focus is the biographies and leadership strategies of the movement's leaders, Catherine Goggin and Margaret Haley, set against the backdrop of prevailing gender-role expectations and the realities of early capitalism. Given the nature of the study, a qualitative method based on content analysis was employed. The research utilized materials from teachers' union archives, among other sources, as well as press coverage of the unions' activities and their leaders. This approach made it possible to trace how teaching evolved from a "mission" into

KEYWORDS

teacher, teacher's labor movement, feminization of the profession, women's leadership

SŁOWA KLUCZOWE

nauczyciel, nauczycielski ruch związkowy, feminizacja zawodu, przywództwo kobiet

SPI Vol. 29, 2026/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.3.004
Nadesłano: 28.06.2026
Zaakceptowano: 8.09.2026

a profession safeguarded by labor rights. The analysis leads to the conclusion that advocating for better working conditions for teachers requires both a broader sociological perspective (the feminization of the profession) and a systemic one (sources of education funding) in order to develop an effective model for contemporary union negotiations with education policymakers.

ABSTRAKT

Artykuł prezentuje proces emancypacji i tworzenia struktur organizacyjnych przez nauczycielki skupione wokół Chicago Teachers Federation. Zagadnienie to ujęte zostało w szerszym kontekście uwarunkowań formowania się pierwszych sformalizowanych organizacji w amerykańskiej oświacie. Jednym z obszarów rozważań jest analiza wątków biograficznych oraz strategii przywódczych liderek ruchu, Catherine Goggin i Margaret Haley, dla których ważne tło stanowią obowiązujące w omawianym okresie schematy ról płciowych oraz realia wczesnego kapitalizmu. Ze względu na charakter opracowania, w pracy posłużono się metodą jakościową, bazującą na technice analizy treści – wykorzystano między innymi materiały pochodzące z archiwów nauczycielskich organizacji związkowych, a także artykuły prasowe poświęcone działalności związków i ich liderek. Dzięki temu możliwe stało się prześledzenie procesu ewolucji działalności dydaktycznej i wychowawczej, od misji w kierunku jej profesjonalizacji, obwarowanej prawami pracowniczymi. Przeprowadzona analiza pozwala na sformułowanie konkluzji, że działalność na rzecz poprawy warunków pracy nauczyciela wymaga przyjęcia szerszej socjologicznej perspektywy (feminizacja zawodu) oraz systemowego podejścia (np. źródła finansowania oświaty), by wypracować skuteczny model działania we współczesnych negocjacjach związkowych z oświatowymi decydentami.

Wstęp: od spontanicznych inicjatyw do pierwszych form organizacyjnych

Szkolnictwo amerykańskie w pierwszej połowie XIX wieku charakteryzowało się stosunkowo luźną organizacją i niewielkim stopniem formalizacji. Taki stan był pokłosiem rozwiązań, z jakich korzystano jeszcze w okresie kolonialnym, kiedy to funkcje nauczycieli wykonywali duchowni, nauczyciele prywatni bądź sami rodzice (Urban 2019: 20–21), a organizacja procesu kształcenia opierała się

często na oddolnych inicjatywach podejmowanych przez obywateli, siłami lokalnych społeczności, bez wsparcia ze strony administracji stanowej (Mattingly 1975: 21–22). W procesie kształtowania się zorganizowanego systemu szkolnictwa amerykańskiego kluczową rolę odegrały więc nieformalne sieci współpracy obywateli, przy zaangażowaniu lokalnych liderów, jak chociażby Samuel J. May czy grupa pod nazwą Friends of Education działająca na rzecz rozwoju szkolnictwa w lokalnych społecznościach (Mattingly 1975: 8).

Przemiany demograficzne i gospodarcze – w tym intensywna industrializacja, urbanizacja oraz masowa imigracja – wymusiły podjęcie dyskusji nad standaryzacją wymogów oświatowych oraz ujednoliceniem form kształcenia kadr. W odpowiedzi na te wyzwania w 1857 roku powołano organizację National Teachers Association (NTA), przekształconą dekadę później w National Education Association (NEA). Zasadniczym celem twórców tej instytucji była profesjonalizacja zawodu nauczyciela i zrównanie jego statusu z prestiżowymi profesjami, takimi jak zawód lekarza czy adwokata (Murphy 1990: 3–5). W praktyce organizacja ta skupiała się głównie na działalności lobbystycznej, rozwoju programów nauczania oraz zarządzaniu systemem oświaty. W 1906 roku organizacja została oficjalnie zarejestrowana i otrzymała statut nadany przez Kongres (Fifty-Ninth Congress 1906: 804–808).

Równolegle wybrzmiewał jednak postulat zwiększenia wpływu środowiska nauczycielskiego na warunki pracy – chodziło tu przede wszystkim o zagwarantowanie samym nauczycielom udziału w procesie decyzyjnym, zdominowanym dotąd przez polityków i prominentnych przedstawicieli lokalnych wspólnot (National Education Association 1882: 87). Jednak brak bezpośrednich działań na rzecz poprawy bytu i obrony interesów szeregowych nauczycieli wywoływał narastające niezadowolenie, co stało się bezpośrednim impulsem do powstawania lokalnych, oddolnych inicjatyw o charakterze pracowniczym i związkowym.

Warto w tym miejscu nakreślić stan badań nad historią amerykańskiego szkolnictwa i ruchu pracowniczego, który stanowi fundament dla dalszych rozważań nad procesem organizowania się środowiska nauczycielskiego. Kwestie ewolucji systemu oświaty, jego społeczno-politycznych uwarunkowań oraz procesu profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego w XIX wieku zostały szeroko omówione

w pracach takich badaczy jak Paul H. Mattingly (Mattingly 1975), Wayne Urban (1982) oraz Wayne Urban, Jennings L. Wagoner, Milton Gaither (2019). Z kolei problematyka powstawania i funkcjonowania pierwszych nauczycielskich związków zawodowych – w tym strategicznych różnic i konfliktów interesów między organizacjami takimi jak NEA i AFT – była przedmiotem analiz m.in. Marjorie Murphy (1981, 1990), Davida B. Tyacka (1974) oraz Jona Sheltona (2018). Cennym uzupełnieniem tej makrospołecznej i instytucjonalnej perspektywy są źródła oraz opracowania biograficzne. Należy tu wskazać przede wszystkim autobiografię jednej z wybitnych działaczek związkowych. Margaret A. Haley pt. *Battleground* (1982) oraz poświęconą tej postaci monografię autorstwa Kate Rousmaniere (2005), które z indywidualnej perspektywy pozwalają prześledzić działalność związkową liderki z Chicago na tle społecznych i ekonomicznych realiów przełomu XIX i XX wieku.

Chicago Teachers' Federation – pierwsza nauczycielska organizacja związkowa

Nie jest przypadkiem, że to właśnie Chicago stało się kolebką jednej z najprężniej działających nauczycielskich organizacji związkowych, wypełniających lukę, której swoją aktywnością nie zagospodarowała wcześniej National Education Association.

W drugiej połowie XIX wieku miasto było na mapie Stanów Zjednoczonych ważnym ośrodkiem przemysłowym, handlowym i finansowym, a w latach 90. XIX wieku – jednym z najszybciej rozwijających się ośrodków miejskich na świecie. Był to nie tylko rezultat dynamicznej industrializacji, ale także masowej imigracji z Europy oraz coraz bardziej popularnej migracji z terenów wiejskich do większych miast. Tak gwałtownie postępujący proces urbanizacji nie pozostał bez wpływu na wydolność infrastruktury miejskiej, która znalazła się pod wpływem tych zmian w dramatycznej sytuacji (Hirsch 1990: 68–79).

System edukacji publicznej również znalazł się na granicy wydolności (Herrick 1971: 22–24). Ten stan rzeczy zaostrzyło dodatkowo wprowadzenie w 1893 roku przez legislaturę stanu Illinois przepisów zakazujących zatrudniania dzieci poniżej 14. roku życia

i ustanawiających obowiązek szkolny (Waugh 1982: 21). W efekcie typowym elementem szkolnej codzienności było przede wszystkim przeludnienie klas i 40- czy nawet 60-osobowe grupy uczniów, często nieznających języka angielskiego (Shelton 2018: 31). Towarzyszyły temu braki lokalowe i dramatyczne warunki sanitarne sprzyjające chorobom zakaźnym. Sytuację pogarszało chroniczne niedofinansowanie: władze ograniczały wydatki na oświatę, zmuszając nauczycielki do kupowania pomocy dydaktycznych z własnych, znikomych pensji (Chicago Teachers' Federation 1925: 71).

Zrozumienie genezy ruchu pracowniczego w oświacie wymaga także uwzględnienia postępującego procesu feminizacji tego zawodu. W XIX-wiecznych Stanach Zjednoczonych pracę edukacyjną traktowano jako swoiste przedłużenie tradycyjnych, macierzyńskich ról kobiet (Welter 1966: 153–154). Gwałtowne przemiany społeczne i ekonomiczne wymusiły wkroczenie kobiet na rynek pracy oraz umożliwiły im szerszy dostęp do edukacji, także dzięki funkcjonującym już w I połowie XIX wieku przeznaczonym dla kobiet seminariom i kolegiom, gdzie, jak wskazywała m.in. Catherine Beecher, z racji swoich naturalnych predyspozycji (Beecher 1845: 54–56) mogły przygotować się do podjęcia pracy zawodowej w charakterze nauczycielek (Wojniak 2017: 127–129).

Dla obecności kobiet w zawodzie nauczycielskim nie bez znaczenia był jeszcze jeden czynnik, a mianowicie wysokość wynagrodzeń. W przypadku kobiet były one znacząco niższe, a różnice na niekorzyść kobiet sięgały nawet 60% (Preston 1993: 545–547). W efekcie, w miarę upowszechniania się dostępu do szkolnictwa, szczególnie nasilonego w latach 1830–1865 (Lagemann 2000: 1), udział kobiet pracujących jako nauczycielki w niektórych stanach (np. Massachusetts) utrzymywał się w granicach od 60% (lata 30.) do aż 80% w latach 50. XIX wieku. W trakcie i po zakończeniu wojny secesyjnej udział kobiet zwiększył się jeszcze bardziej – aż do 88% (Sonnenberg 1993: 28). Warto zaznaczyć, że średnia pensja początkującej nauczycielki wynosiła wówczas około 500 dolarów rocznie, podczas gdy np. szkolny woźny pobierał wynagrodzenie na poziomie około 800 dolarów rocznie (Tyack 1974: 258–261), a administratorzy i dyrektorzy nawet kilka tysięcy dolarów rocznie (*Report of the Educational Commission of the City of Chicago* 1898: 21).

Omawiany okres charakteryzowało również to, że w związku z postępującym procesem industrializacji od szkół publicznych oczekiwano sprawnego przygotowywania uczniów do wejścia na rynek pracy, stąd gruntowna reforma oświaty stała się wiodącym tematem debaty publicznej. Jednemu z jej nurtów ton nadawał William R. Harper, przewodniczący Komisji Edukacyjnej Miasta Chicago i pierwszy rektor Uniwersytetu Chicagowskiego. Jego postulaty odzwierciedlały priorytety ówczesnej elity ekonomicznej, a edukacja publiczna miała jak najlepiej służyć potrzebom rodzącego się społeczeństwa przemysłowego. Główne cele reformy koncentrować się więc miały na zapewnieniu podstawowego wykształcenia przyszłym pokoleniom robotników oraz na poddaniu ich socjalizacji właściwej dla systemu pracy w fabryce, z charakterystyczną dla niej dyscypliną i podporządkowaniem się sztywnemu rozkładowi dnia.

Z kolei w odniesieniu do kadry nauczycielskiej Harper dążył do rozwiązania „problemu” feminizacji zawodu nauczyciela. W tym celu postulował ustanowienie hierarchii opartej na kryterium płci. Ponieważ kadrę nauczycielską szkół podstawowych w ponad 90% tworzyły kobiety, rozwiązanie miało polegać na zatrudnianiu większej liczby mężczyzn z wyższym wykształceniem i ustalaniu ich pensji na poziomie wyższym niż wynagrodzenia przewidziane dla kobiet.

Propozycje reform budziły poważny sprzeciw w środowisku nauczycielskim. Uległ on nasileniu, kiedy Stany Zjednoczone nawiedził potężny kryzys gospodarczy (tzw. panika roku 1893). Zarząd oświaty w Chicago (Board of Education) wykorzystał ten fakt jako pretekst do wprowadzenia drastycznych oszczędności. Pensje szeregowej kadry nauczycielskiej szkół podstawowych zostały zamrożone na poziomie z 1877 roku (Tyack 1974: 259).

Kluczową rolę odegrała jednak kwestia zabezpieczeń emerytalnych. W 1895 roku weszła w życie ustawa wprowadzająca fundusz na ten cel finansowany z potrąceń w wysokości 1% pensji nauczycielek. Jednak już rok później zarządzający oświatą podjęli działania na rzecz zmiany przepisów, by uzyskać kontrolę nad tymi środkami i w efekcie ograniczyć wypłaty świadczeń beneficjentkom funduszu (Haley 1982: 34–35).

W odpowiedzi na tę decyzję 6 marca 1897 roku zwołano masowe zebranie pracowników oświaty, które w auli Franklin School zgromadziło przede wszystkim tzw. *grade teachers*, najniżej opłacane

nauczycielki szkół podstawowych. Władze miasta spodziewały się jedynie doraźnego protestu w obronie emerytur, ale spotkanie przerodziło się w trwały ruch pracowniczy. Powołano do życia Chicago Teachers Federation (CTF), pierwszy związek zawodowy nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, wyraźnie nastawiony na obronę interesów tej grupy zawodowej. W skład trzyosobowego komitetu decyzyjnego weszła Catherine Goggin (Haley 1982: 33).

Catherine Goggin: założycielka i prezeska

Niewątpliwie jednym z kluczowych czynników determinującym instytucjonalny sukces CTF było strategiczne przywództwo Catherine Goggin (1855–1916), która została jednogłośnie wybrana na pierwszą prezeskę organizacji. Jej profil biograficzny wyraźnie kontrastował z wizerunkiem ówczesnych decydentów oświatowych rekrutujących się z elit biznesowych. W momencie obejmowania funkcji Goggin dysponowała już 25-letnim doświadczeniem w pracy dydaktycznej (od 1872 roku), co zapewniało jej silną legitymizację wewnątrz środowiska nauczycielskiego oraz bezpośrednie doświadczenie strukturalnych dysfunkcji i depriwacji ekonomicznej w szkolnictwie publicznym.

Catherine Goggin urodziła się w 1855 roku jako córka katolickich imigrantów z Irlandii, którzy początkowo osiedlili się w regionie gór Adirondack w stanie Nowy Jork, by następnie przenieść się do dynamicznie rozwijającego się Chicago (Murphy 1990: 28–31). Irlandzkie korzenie, dzielone z Margaret Haley, oraz doświadczenie dorastania w obrębie zmarginalizowanej mniejszości narodowej wyczuliły ją na nierówności społeczne i zrodziły głęboką nieufność wobec paternalistycznych obietnic lokalnych polityków (Shelton 2018: 31–32). Jej własna ścieżka edukacyjna w chicagowskich placówkach publicznych – Franklin School oraz Central High School – stanowiła modelowy przykład awansu społecznego (Haley 1982: xxii–xxiv). W wieku 17 lat podjęła pracę w oddziale podstawowym (*primary department*) Clarke School. Początek jej kariery przypadł na okres infrastrukturalnego chaosu po wielkim pożarze Chicago, którego skutki pogorszyły jeszcze sytuację materialną i życiową ogromnej grupy mieszkańców miasta. Można tu więc mówić o brutalnym zderzeniu młodzieńczych edukacyjnych ideałów początkującej nauczycielki z realiami

wczesnego kapitalizmu oraz skrajną nędzą robotniczych rodzin jej uczniów. Te wczesne doświadczenia niewątpliwie stały się fundamentem jej późniejszego społecznego zaangażowania.

Rozumiejąc, że skuteczna konfrontacja z aparatem państwowym i wielkim kapitałem wymaga pełnego zaangażowania, Goggin zrezygnowała z pracy dydaktycznej i objęła funkcję sekretarza finansowego (*financial secretary*) CTF, którą sprawowała aż do śmierci. Związek zapewnił jej uposażenie w wysokości 87,50 dolarów miesięcznie (równowartość maksymalnego wynagrodzenia nauczycielskiego), co formalnie zainicjowało proces tworzenia profesjonalnej, opłacanej kadry związkowej w amerykańskiej oświacie („Chicago Daily Tribune” 1898). Oprócz działań na rzecz pracowników Goggin aktywnie angażowała się w walkę z pracą dzieci oraz w batalię o prawa wyborcze kobiet, m.in. poprzez struktury Chicagowskiej Federacji Pracy. Była sekretarzem Katolickiej Krajowej Ligi Kobiet (1897–1900), w 1903 roku poprowadziła debatę na Dorocznej Stanowej Konwencji Sufrażystek w Joliet (Awinsong i in. 2026), a w 1914 roku weszła w skład Stałej Komisji Rady Miasta Chicago ds. Statutu („The Public...” 1914), co stanowiło jedno z nielicznych stanowisk politycznych dostępnych wówczas dla kobiet.

Warto zaznaczyć, że problematyka praw kobiet i dyskryminacji ze względu na płeć ściśle korespondowała z problemami, z jakimi borykało się na co dzień środowisko amerykańskich nauczycielek w omawianym okresie. W wywiadzie udzielonym „Chicago Daily Tribune” w 1900 roku Goggin stanowczo krytykowała tradycyjne małżeństwo jako instytucję prawną i społeczną, która zmuszała kobiety do zrzeczenia się niezależności finansowej, rezygnacji z posiadania majątku i z kariery na rzecz niepłatnej pracy domowej. Publicznie przekonywała, że pozostanie w stanie wolnym dawało kobietom wolność niezbędną do prowadzenia skutecznej działalności publicznej („Chicago Daily Tribune” 1900). Taka argumentacja stanowiła bezpośrednią, racjonalną odpowiedź na tzw. *marriage bars* – w wielu dystryktach szkolnych niepisane, ale w niektórych przypadkach sformalizowane regulacje nakazujące natychmiastowe zwolnienie nauczycielki w momencie zawarcia przez nią związku małżeńskiego. W konsekwencji, na przełomie wieków ponad 90% nauczycielek pozostawało osobami niezamężnymi (D’Amico 2017: 36). Goggin sama

konsekwentnie zrezygnowała z założenia rodziny, w pełni poświęcając swój czas i energię na rzecz aktywności zawodowej i związkowej.

Catherine Goggin zmarła tragicznie w 1916 roku, potrącona przez samochód ciężarowy. Jej śmierć nastąpiła zaledwie kilka miesięcy przed jednym z najważniejszych wydarzeń w historii amerykańskiego nauczycielskiego ruchu związkowego. W kwietniu 1916 roku praca Catherine Goggin oraz Margaret Haley zaowocowała bowiem powołaniem ogólnokrajowej organizacji American Federation of Teachers (AFT). Chociaż Catherine Goggin nie doczekała momentu wprowadzenia praw wyborczych dla kobiet ani formalnego zjednoczenia wszystkich nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, pozostaje ona kluczową postacią w procesie tworzenia fundamentów rozwoju współczesnych praw pracowniczych w amerykańskiej oświacie.

Margaret A. Haley: bojowniczka i pionierka

Podczas gdy Catherine Goggin koncentrowała się na kwestiach organizacyjnych, Margaret Angela Haley (1861–1939) stała się główną architektką sukcesu politycznego organizacji. Urodzona w 1861 roku w Joliet w stanie Illinois, dorastała w wielodzietnej rodzinie o silnej tożsamości irlandzkiej (Haley 1982: 4–7), co wcześniej ukształtowało jej wrażliwość na niesprawiedliwość społeczną i praktyki dyskryminacyjne, z jakimi spotykała się jej społeczność. Istotny wpływ na jej społeczną aktywność wywarł ojciec, Michael J. Haley, działacz organizacji robotniczych Knights of Labor (Rycerze Pracy) oraz rolniczych Farmers' Grange (Hagopian 2021). Z kolei matka, Elizabeth Tyrell, zaszczepiła w niej przekonanie, że edukacja stanowi kluczowe narzędzie emancypacji: „Edukuj się, aby twoje dzieci mogły być wolne” (Haley 1982: 14).

Dzieciństwo Haley zostało przerwane przez tragiczną śmierć brata, co w obliczu pogorszenia sytuacji materialnej rodziny zmusiło ją do przejęcia odpowiedzialności za młodsze rodzeństwo i wczesnego podjęcia pracy. W wieku zaledwie 16 lat w 1877 roku zatrudniła się jako nauczycielka w St. Angela's Academy w Morris. Jak sama pisze w swojej autobiografii, „została katapultowana” w nauczanie i to właśnie w Morris zdała sobie sprawę z potrzeby, wartości, ale także radości, jaką daje praca (Haley 1982: 13).

Równolegle podjęła naukę w The Cook and Carter Normal School, reprezentującej jeden z typów placówek przeznaczonych do kształcenia przyszłych nauczycieli (Wojniak 2021: 36–37). Swoją edukację kontynuowała w Illinois State Normal School w Bloomington, gdzie zetknęła się z teoriami ekonomicznymi Henry’ego George’a, wymierzonymi w system monopoli i spekulację gruntami (Johnson, Malone 1931: 211–212), co z pewnością nie pozostało bez wpływu na jej przekonania i późniejszą działalność. Przełomem okazały się jednak zajęcia w Cook County Normal School w Chicago oraz Buffalo School of Pedagogy, gdzie studiowała pod kierunkiem Francisa W. Parkera, pioniera progresywizmu edukacyjnego. Haley identyfikowała się z ideałami progresywizmu opartymi na koncepcjach Johna Deweya, który jako cel edukacji wskazywał wykształcenie wolnego obywatela zdolnego do samostanowienia (*self-direction*). Miało to kluczowe znaczenie w procesie budowania harmonijnego społeczeństwa (Dewey 1900: 28).

W 1884 roku Haley podjęła pracę w Hendricks School, zlokalizowanej w Stockyards, robotniczej dzielnicy Chicago. Tam zetknęła się z dramatycznymi warunkami życia dzieci robotników zatrudnionych w zakładach rzeźniczych oraz z autorytarną koncepcją „naukowego zarządzania” oświatą. Model ten dążył do standaryzacji procesów i sprowadzania nauczycieli do roli pozbawionych głosu automatów na edukacyjnej „taśmie montażowej”, co stało w jaskrawej sprzeczności z ideałami progresywizmu. Doświadczenia te sprawiły, że odrzuciła postrzeganie nauczania wyłącznie w kategoriach społecznej misji, traktując je jako pracę wymagającą sprawiedliwej zapłaty i solidarności zawodowej. W 1898 roku dołączyła do CTF, a w 1900 roku odeszła z Hendricks School, by objąć nowo utworzone, płatne stanowisko reprezentantki (*business representative*) związku, stając się obok Catherine Goggin jedną z pierwszych etatowych działaczek związkowych w historii amerykańskiej oświaty (Rousmaniere 2005: 45–46).

Haley sformułowała manifest ideowy ruchu w swoim słynnym przemówieniu *Why Teachers Should Organize*, wygłoszonym w 1904 roku na konwencji National Education Association (NEA) w St. Louis, gdzie wystąpiła jako pierwsza kobieta w historii tego gremium. Krytykowała w nim „faktoryzację edukacji” i przeciwstawiała niszczącemu robotnika ideałowi industrializmu demokratyczny

etos szkoły, akcentując, że wolność nauczyciela jest warunkiem wolności ucznia („Journal of Education” 1904).

Haley konsekwentnie budowała sojusze polityczne: w 1902 roku doprowadziła do formalnego przystąpienia CTF do Chicagowskiej Federacji Pracy. Działając jednocześnie we władzach Partii Sufrażystek Stanu Illinois, łączyła postulaty ekonomiczne nauczycielek z walką o prawa wyborcze kobiet, co odegrało kluczową rolę w wywalczeniu tych praw na szczeblu stanowym w 1913 roku (Hagopian 2021).

W roku 1916 Catherine Goggin zmarła, co zmusiło Haley do przejęcia pełnego kierownictwa nad CTF w trudnym dla organizacji okresie. Zarząd Oświaty, kierowany przez Jacoba Loeba, wprowadził wówczas tzw. Regułę Loeba (*Loeb Rule*), zakazującą nauczycielom przynależności do związków powiązanych z centralami robotniczymi pod groźbą zwolnienia („The Day Book” 1917). Haley poprowadziła dramatyczną batalię sądową i polityczną, godząc się ostatecznie na czasowy kompromis organizacyjny w celu ochrony posad nauczycielek (Rousmaniere 2005: 165–170). Pomimo tych trudności w kwietniu 1916 roku powołana została ogólnokrajowa centrala American Federation of Teachers (AFT), w której Haley objęła funkcję krajowej organizatorki (*national organizer*) (Murphy 1990: 83–84). Po uzyskaniu przez kobiety pełnych praw wyborczych w 1920 roku (Sixty-Sixth Congress... 1919), ostatni rozdział jej aktywności przypadł na lata Wielkiego Kryzysu. W obliczu załamania finansów miasta i wstrzymania wypłat pensji (*payless paydays*) Haley organizowała masowe marsze zdesperowanych nauczycieli (Murphy 1981: 259–260) i bezkompromisowo demaskowała korupcję oświatową na łamach własnego pisma „Margaret Haley’s Bulletin”.

Swoje wieloletnie zmagania Haley opisała w autobiografii *Battle-ground*, którą otwierają znamienne słowa: „Nigdy nie chciałam walczyć” (Haley 1982: 3). Margaret Haley zmarła na atak serca w 1939 roku, pozostając do końca etatową działaczką CTF. Dzięki swojemu talentowi przywódczemu i konsekwencji przekształciła zmarginalizowaną grupę zawodową kobiet w potężną siłę polityczną, zyskując w historii miano „sumienia amerykańskiej edukacji” (Lazerson 1984: 261).

Chicago Teachers' Federation: sukcesy i porażki

Pierwszym sukcesem, jaki odnotować należy po stronie CTF, była walka z polityką płacową realizowaną przez lokalny Zarząd Oświaty w Chicago. Jak już wspomniano, zarząd utrzymywał wynagrodzenia nauczycielek na takim samym poziomie od 1877 roku, uzasadniając to sytuacją finansową miasta. W warunkach zamrożenia pensji jedną z pierwszych inicjatyw podjętych w 1898 roku przez kierowaną przez Catherine Goggin organizację było zainicjowanie i koordynowanie masowej akcji petycyjnej na rzecz podniesienia maksymalnej pensji bazowej z 800 do 1000 dolarów rocznie („Chicago Daily Tribune” 1898).

Ogromna mobilizacja poparcia dla tej akcji przyniosła ponad 3500 podpisów pod petycją, co oznaczało, że podpisała ją przytłaczająca większość nauczycielek zatrudnionych w mieście (Shelton 2018: 32). Pod potężnym naciskiem opinii publicznej i w obawie przed widmem strajku Zarząd Oświaty w marcu 1898 roku ugiął się pod żądaniami płacowymi. Władze oficjalnie przegłosowały nowy harmonogram płacowy, przyznając nauczycielkom pierwszą od 21 lat podwyżkę wynoszącą 75 dolarów rocznie, a docelowo miało to prowadzić do podniesienia poziomu wynagrodzeń do 1000 dolarów rocznie po przepracowaniu dziesięciu lat. To historyczne zwycięstwo wkrótce okazało się jednak katalizatorem znacznie potężniejszego konfliktu. Pod koniec 1899 roku Zarząd Oświaty wycofał się z obiecanych podwyżek, uzasadniając swoją decyzję niewystarczającymi wpływami z podatków, a uchwała z 1898 roku tym samym uznana została za nieważną (Haley 1982: 42–43).

Margaret Haley i Catherine Goggin odkryły, że stanowy urząd podatkowy przyzwalał na unikanie zobowiązań przez wielkie przedsiębiorstwa, w tym spółki kolejowe, gazownicze i tramwajowe. W wyniku oddolnego śledztwa w księgach hrabstwa Cook zidentyfikowano 1,8 miliona dolarów zaległych podatków (Haley 1982: 43–50). Po trzyletniej i żmudnej batalii prawnej z korporacjami odzyskano zaledwie część tej kwoty, około 600 tysięcy dolarów, co jednak pozwoliło na sfinansowanie podwyżek nauczycielskich płac (Haley 1982: 79). „Krucjata podatkowa” miała również potężny wymiar obywatelski, demaskując patologie instytucji publicznych i zmuszając elity do ich częściowego przynajmniej usunięcia.

Kolejnym triumfem CTF było zablokowanie Ustawy Harpera (*Harper bill*). Projekt ten zmierzał do centralizacji władzy w rękach kuratora (Tyack 1974: 126–129) oraz do wprowadzenia systemu płac opartego na zasługach (*merit pay*), co w praktyce miało faworyzować absolwentów elitarnych uczelni i ograniczać podwyżki dla starszych, doświadczonych nauczycielek. Jak już wspomniano, rozwiązanie to miało też być sposobem na walkę z feminizacją zawodu (Murphy 1990: 27–30). Ustawa zakładała także faworyzujące przedsiębiorstwa warunki dzierżawy szkolnych gruntów przez Zarząd Oświaty, a rozwiązania te wspierali prominentni biznesmeni, m.in. John Rockefeller (Wrigley 1982: 86–90). Pomimo braku praw wyborczych, działaczki CTF, wykorzystując kobiece stowarzyszenia i powiązania z ruchem robotniczym (Hagopian 2021), przeprowadziły w Springfield skuteczny lobbing, doprowadzając wiosną 1899 roku do odrzucenia ustawy przez stanowy parlament (Murphy 1990: 31).

W historii ruchu i osobistego zaangażowania liderek odnotować jednak również należy porażki. Przede wszystkim nauczyciele organizowali się, aby walczyć o poprawę bytu materialnego, pensje, emerytury, stabilność zatrudnienia (*tenure*) i możliwość podniesienia nauczania do rangi pełnoprawnej kariery dla uprawiających ten zawód kobiet. Po drugie, poprzez walkę o siatki płac i inne uregulowania, nauczyciele dążyli do usankcjonowania doświadczenia zawodowego (*seniority*) jako głównego kryterium sukcesu zawodowego. Nauczyciele nie byli więc reformatorami systemu edukacji, ale grupą pracowników kierujących się własnym interesem, a ich organizacje działały zasadniczo właśnie jako grupy interesu. Kiedy Haley o tym zapominała, traciła wsparcie swoich członkiń (Urban 1982: 22). Przedmiotem konfliktu wewnątrz związku była także kwestia afiliacji ze zorganizowanym ruchem robotniczym, co pociągnęło za sobą rezygnację z członkostwa oraz odmowę poparcia akcji strajkowej innych związków przez część nauczycielek („Chicago Daily Tribune” 1906a).

Ponadto zaangażowanie liderek organizacji, a szczególnie Margaret Haley, w sprawę praw wyborczych kobiet nie spotkało się z całkowicie przychylnym przyjęciem. Konserwatyzm wielu członkiń CTF zmuszał Haley do odwoływania się do specyficznych argumentów. Podnosiła między innymi, że dzięki uzyskaniu praw wyborczych kobiety nadadzą życiu politycznemu wyższy poziom moralny, jaki

tradycyjnie łączono z ich płcią. Udział w życiu wspólnoty religijnej, działalność filantropijna, oświatowa, w które kobiety się angażowały, pozwalały na przypisywanie im swoiście rozumianej moralnej wyższości nad mężczyznami (Wojniak 2017: 126).

Liderki spotykały się także z ostrymi atakami ze strony kontrolowanej przez przemysłowych magnatów prasy, która zarzucała im socjalizm i próby sprowadzenia na Chicago gospodarczej anarchii („The Inter Ocean” 1906). Do tego dochodziły zarzuty o przekraczanie naturalnych granic płci czy nawet argumenty oparte na szantażu moralnym, zarzucające im dbałość wyłącznie o partykularne interesy zawodowe kosztem dobra uczniów („Chicago Daily Tribune” 1906b). Negatywny odbiór działalności Margaret Haley wzmacniał nadany jej przez prasę przydomek *lady labor slugger* (Hagopian 2021), który można interpretować jako „bojowniczkę o sprawę robotniczą” lub bardziej dosadnie „pani robotniczy zbir”. Z pewnością nie były to określenia mieszczące się w zestawie cech właściwych dla obowiązującego w jej epoce modelu kobiecości.

Mimo tych trudności zorganizowany ruch doprowadził do konsolidacji środowiska w skali całego kraju. 15 kwietnia 1916 roku w Chicago powołano do życia nową centralę – American Federation of Teachers (AFT). W przeciwieństwie do zdominowanej przez zarządców i kuratorów National Education Association (NEA), która funkcjonowała jako stowarzyszenie zawodowe stroniące od strajków, AFT zrzeszała wyłącznie szeregowych nauczycieli, celowo wykluczając ze swoich szeregów kadrę kierowniczą. Warto dodać, że zadeklarowanym zwolennikiem zrzeszania się nauczycieli, uznawanym za jednego z ojców założycieli AFT, był także John Dewey, który otrzymał jej kartę członkowską z numerem 1 (Muraskin 1973: 2) i pozostawał zaangażowanym działaczem związku, aktywnie uczestnicząc w pracach jego nowojorskich struktur (Dewey 1928).

Podsumowanie

Analiza działalności Chicago Teachers Federation (CTF) oraz strategii przywódczych Catherine Goggin i Margaret Haley pozwala na sformułowanie tezy, że organizacja ta odegrała fundamentalną rolę w procesie emancypacji oraz profesjonalizacji amerykańskiego środowiska nauczycielskiego na przełomie XIX i XX wieku. Aktywność

wspomnianych pionierek stanowiła bezpośrednią odpowiedź na dysfunkcje systemu szkolnictwa publicznego, uwarunkowane gwałtowną industrializacją, urbanizacją oraz brutalnymi realiami wczesnego kapitalizmu.

Jak wykazano w niniejszym opracowaniu, ustrukturyzowanie ruchu pracowniczego w oświacie w Stanach Zjednoczonych było reakcją na skrajną depryzację warunków pracy silnie sfeminizowanej kadry nauczycielskiej oraz na próby odgórnej implementacji korporacyjnych modeli „naukowego zarządzania”, zmierzających do „faktoryzacji edukacji”. Skuteczny opór wobec Ustawy Harpera oraz zwieńczona sukcesem „krucjata podatkowa” dowodzą, że zrzeszone nauczycielki potrafiły wyjść poza ramy tradycyjnie pojmowanej misji wychowawczej. Zorganizowany sposób działania pozwolił im zyskać sprawczość oraz podmiotowość polityczną, a także możliwość identyfikowania patologii w systemie finansowania sektora publicznego oraz skuteczność w egzekwowaniu odpowiedzialności kapitalistycznych korporacji.

Co więcej, działalność liderek CTF charakteryzowała się świadomą strategią intersekcyjną. Goggin i Haley trafnie zdiagnozowały związek między prawami pracowniczymi w oświacie, strukturalną dyskryminacją kobiet (brak praw wyborczych, *marriage bars*) oraz ogólną sytuacją klasy robotniczej. Zawiązanie przez nauczycielki taktycznego sojuszu z Chicago Federation of Labor oraz ich aktywny udział w ruchu sufrażystek stanowiły kluczowe kroki w kierunku budowy szerokiej koalicji na rzecz równości i sprawiedliwości społecznej.

Zwieńczeniem procesu instytucjonalizacji tych oddolnych inicjatyw było powołanie w 1916 roku ogólnokrajowej centrali związkowej – American Federation of Teachers (AFT). W opozycji do National Education Association (NEA), zdominowanej przez męską kadrę zarządczą i administracyjną, nowa struktura opierała się na jednoznacznej reprezentacji interesów szeregowych nauczycieli. W tym kontekście dziedzictwo założycielek chicagowskiego ruchu wykracza poza wymiar czysto historyczny. Udowadnia bowiem, że optymalizacja warunków pracy w edukacji wymaga ujęcia systemowego, integrującego perspektywę socjologiczną (feminizacja zawodu) z uwarunkowaniami makroekonomicznymi (przejrzyste źródła finansowania oświaty).

Bibliografia

Akty prawne

- Thirty-Ninth Congress (1867), Chap. CLVIII, *An Act to establish a Department of Education*, U.S. Government Publishing Office.
- Fifty-Ninth Congress (1906), Chap. 3929, *An Act to incorporate the National Education Association of the United States*, U.S. Government Publishing Office.
- Sixty-Sixth Congress of the United States of America (1919), *Joint Resolution Proposing the Amendment to the Constitution Extending the Right to Suffrage to Women*, U.S. Government Publishing Office.

Źródła

- Chicago Teachers' Federation (1925). *First of All – A Seat for Every Child!*, „Chicago Tribune” March 15.
- National Education Association (1871). *A National System of Compulsory Education*, [w:] *Addresses and Proceedings of the National Education Association*, t. 11, Washington: National Education Association.
- National Education Association (1882). *The National Council of Education*, [w:] *The Journal of Proceedings and Addresses of the National Education Association*, Boston: Alfred Mudge & Son.
- National Education Association (1907). *Fiftieth Anniversary Volume 1857–1906*, Chicago: Chicago University Press.
- Proceedings of the National Association of School Superintendents, at a Special Session at Washington, D.C.* (1870). New York: A.S. Barnes & Co.
- Report of the Educational Commission of the City of Chicago (1898)*, Chicago: The Lakeside Press.
- Report of the Educational Commission of the City of Chicago (1900)*, Chicago: Chicago University Press.

Artykuły prasowe

- „Chicago Daily Tribune” (1898). *Teachers Ask “More Pay”*, March 10.
- „Chicago Daily Tribune” (1900). *Why She is Miss Goggin: President of Federation Argues for Spinsterhood*, April 8.
- „Chicago Daily Tribune” (1906a). *Teachers Tired of Miss Haley*, October 24.
- „Chicago Daily Tribune” (1906b). *Margaret Haley is School “Boss”: Dr. Chvatal, Board Member, Exposes Plot against Supt. Cooley*, November 23.
- „Journal of Education” (1904). *Why Teachers Should Organize by Margaret A. Haley, President National Federation of Teachers Chicago*, September 29, t. 60, nr 13.

- „The Day Book” (1917). *Is Roger Sullivan Joining Hands with Mayor Thompson in Backing Jake Loeb?*, April 23.
- „The Inter Ocean” (1906). *The Anarchistic Spirit Now Dominates the Board*, November 23.
- „The Public: A National Journal of Fundamental Democracy, and a Weekly Narrative of History in the Making” (1914). *News Notes*, t. 17, nr 841, May 15.

Opracowania

- Awinsong M., Burney M., Monroe J. (2026). *Biographical Sketch of Catherine Goggin*, [w:] *Online Biographical Dictionary of the Woman Suffrage Movement in the United States*, <https://documents.alexanderstreet.com/d/1009639919> [dostęp: 2.06.2026].
- Beecher C.E. (1845). *The Duty of American Women to their Country*, New York: Harper & Brothers.
- D’Amico D. (2017). *An Uneasy Union: Women Teachers, Organized Labor, and the Contested Ideology of Profession during the Progressive Era*, „Labor Studies Working-Class History”, t. 14, nr 3, s. 35–54.
- Dewey J. (1900). *The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey J. (1928). *Why I Am a Member of the Teachers Union*, „American Teacher”, t. 12.
- Hagopian J. (2021). *A People’s History of the Chicago Teachers Union*, „International Socialist Review”, nr 86, <https://isreview.org/issue/86/peoples-history-chicago-teachers-union/index.html> [dostęp: 12.05.2026].
- Haley M.A. (1982). *Battleground: The Autobiography of Margaret A. Haley*, red. R.L. Reid, Champaign (IL): University of Illinois Press.
- Herrick (1971). *The Chicago Schools: A Social and Political History*, Beverly Hills (CA): Sage Publications.
- Hirsch E.L. (1990). *Urban Revolt: Ethnic Politics in the Nineteenth-Century Chicago Labor Movement*, Oakland (CA): University of California Press.
- Johnson A., Malone D. (red.) (1931). *George, Henry*, [w:] *Dictionary of American Biography*, t. 7, New York: Charles Scribner’s Sons.
- Lagemann E.C. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lazerson M. (1984). *Teachers Organize: What Margaret Haley Lost*, „History of Education Quarterly”, t. 24, nr. 2, s. 261–270.
- Mattingly P.H. (1975). *The Classless Profession: American Schoolmen in the Nineteenth Century*, New York: New York University Press.
- Muraskin L.D. (1973). *Professionalism and Radicalism in the New York City Teachers Union 1927–1935*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana, February 1973.

- Murphy M. (1981). *Taxation and Social Conflict: Teacher Unionism and Public School Finance in Chicago, 1898–1934*, „Journal of the Illinois State Historical Society (1908–1984)”, t. 74, nr 4, s. 242–260.
- Murphy M. (1990). *Blackboard Unions: The AFT and the NEA: 1900–1980*, Ithaca (NY): Cornell University Press.
- Preston J.A. (1993). *Domestic Ideology, School Reformers, and Female Teachers: Schoolteaching Becomes Women's Work in Nineteenth-Century New England*, „The New England Quarterly”, t. 66, nr 4, s. 531–551.
- Rousmaniere K. (2005). *Citizen Teacher: The Life and Leadership of Margaret Haley*, New York: State University of New York Press.
- Shelton J. (2018). *Teacher Unionism in America: Lessons from the Past for Defending and Deepening Democracy*, „American Educator”, t. 42, nr 1, s. 30–40.
- Sonnenberg W.C. (1993). *Elementary and Secondary Education*, [w:] T.D. Snyder (red.), *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*, Washington: National Center for Education Statistics, s. 25–62.
- Tyack D.B. (1974). *The One Best System: A History of American Urban Education*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Urban W.J. (1982). *Why Teachers Organized*, Detroit (MI): Wayne State University Press.
- Urban W.J. Wagoner J.L., Jr., Gaither M. (2019). *American Education: A History*, New York–London: Routledge.
- Waugh J. (1982). *Florence Kelley and the Anti-Sweatshop Campaign of 1892–1893*, „UCLA Historical Journal”, t. 3, s. 21–35.
- Welter B. (1966). *The Cult of True Womanhood: 1820–1860*, „American Quarterly”, t. 18, nr 2, cz. 1, s. 151–174.
- Wojniak J. (2017). *Aktywistki, bojowniczk, pionierki. Edukacja kobiet, kobiety w edukacji w Stanach Zjednoczonych XIX i XX wieku*, [w:] K. Dormus, A. Włoch, J. Wojniak, *Edukacja kobiet, kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 113–163.
- Wojniak J. (2021). „*Szkola filarem Republiki*”. *Proces profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego w Stanach Zjednoczonych na przełomie XIX i XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, s. 30–4.
- Wrigley J. (1982). *Class Politics and Public Schools: Chicago, 1900–1950*, New Brunswick (NJ): Rutgers University Press.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Justyna Wojniak, prof. UKEN
 Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
 Instytut Pedagogiki
 e-mail: justyna.wojniak@up.krakow.pl